



O DISCURSO PEDAGÓGICO EM CONTEXTO PANDÊMICO: O OLHAR LEITOR À OPACIDADE

Fabíola Ponzoni Balzan^a

a) Curso de Pedagogia, Centro Universitário da Serra Gaúcha, Caxias do Sul, RS.

Informações de Submissão

Fabíola Ponzoni Balzan
Rua Os Dezoito do Forte, 2366. Caxias do Sul
– RS.
CEP: 95020-472.
E-mail: fabiola.balzan@fsg.edu.br

Palavras-chave:

Profissão professor. Curso de Pedagogia.
Análise de Discurso. Docência na pandemia.

Resumo

Neste artigo, problematiza-se a profissão professor exercida na pandemia, tomando-se para análise discursiva pronunciamentos feitos pelas estudantes de um curso de Licenciatura que também exercem a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das redes de ensino pública e privada. O desenho da pesquisa delineou-se pela perspectiva qualitativa de Minayo, Lüdke e André. O suporte teórico é a Análise de Discurso materialista. Propondo diálogos com a área da Educação, buscou-se significar o professor e a profissão no contexto atual, com fundamentação em autores dessa área, considerando-se, igualmente, as transformações contemporâneas determinadas pelas tecnologias de comunicação. O *corpus* empírico compreendeu entrevistas semiestruturadas para a constituição do *corpus* analítico. A análise mostrou efeitos de sentido, apontando para o mesmo e para o diferente em relação ao professor e a sua profissão em contexto pandêmico, além da filiação dos estudantes aos pressupostos teóricos estudados na Licenciatura.

1 INTRODUÇÃO

Já é lugar comum afirmar que a pandemia impôs desafios aos professores e a toda comunidade escolar. Afinal, tem-se, até o momento, quase dois anos vividos sob as restrições e as tristezas a que esse vírus submete toda a humanidade.

De modo abrupto, os professores iniciaram as aulas assíncronas, uma vez que ficar em casa, evitar contatos sociais e aglomerações, usar máscara e lavar as mãos seguidamente tornaram-se os comportamentos recomendados para salvar a vida de todos.

A suspensão oficial das aulas aconteceu. Em seguida, o anúncio da alternativa: encontros remotos através de plataformas virtuais, envolvendo atividades síncronas e assíncronas ou ensino remoto síncrono emergencial (ERSE). Embora este repertório vocabular já fosse conhecido por nós, apontava predominantemente, até então, à modalidade educação à distância e, portanto, não estávamos familiarizados com sentidos suscitados pela sua súbita dinamização em cursos presenciais.

Em decorrência disto, pergunta-se: o que é ser professor em tempos de pandemia? Que sentido(s) atribuir à profissão professor em meio a uma pandemia que desestabilizou e que aponta para a enunciação de sentidos outros para o professor e para a sua profissão? E, ainda, de que forma tal(is) sentido(s) se relacionam(riam) com a (trans)formação de professores?

Evidentemente, o sujeito professor é constituído pela tradição didático-pedagógica: planeja e dinamiza aulas, se dirige fisicamente à sala de aula, à quadra esportiva, à sala dos professores à biblioteca e aos demais ambientes escolares, interage presencialmente com os estudantes, elabora atividades, materiais e instrumentos de avaliação, os lê e emite comentários apreciativos, atribui notas, redige pareceres, registra atividades, informações, descrições seguindo protocolos específicos, participa de reuniões, entre outras atividades.

Entretanto, cabe perguntar: que outros sentidos emergem num contexto de pandemia? Tem-se, portanto, o sujeito professor interpelado a se desestabilizar para construir novas posições discursivas as quais poderão contribuir para a constituição da identidade do professor e da sua profissão.

O *corpus* amplo da pesquisa referida consiste em pronunciamentos dos estudantes regularmente matriculados na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia de uma Faculdade privada localizada em Caxias do Sul/RS. Eles narram de que forma exercem a docência em meio a pandemia Covid-19.

A fundamentação teórica deste estudo baseia-se na Análise de Discurso materialista (PÊCHEUX, 2008), Orlandi (2005) e autores da área da Educação como Nóvoa (1995), Tardiff (2014) e Perrenoud (2002). Os objetivos desta pesquisa são: analisar a subjetividade contemporânea, tendo em vista os enunciados circulantes sobre a profissão professor e promover reflexões voltadas à produção de sentidos sobre o professor e a sua profissão em tempos de pandemia. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

O referencial teórico, apresentado a seguir, está dividido em algumas seções, a saber: primeiro, apresenta-se Educação, Profissão Professor e Discurso cuja função é explorar esses conceitos que se julga centrais neste trabalho. Depois, em Análise de Discurso, aprofunda-se as noções teóricas pertinentes a essa disciplina de interpretação, expondo-se o quadro analítico-teórico, destacando-se a impossibilidade de separação entre a teoria e os gestos de interpretação dos analistas de discurso. Por último, discute-se a noção teórica identidade, concebendo-a como plural e sempre em construção.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Daqui em diante, serão detalhados o referencial teórico, a metodologia empregada e os resultados encontrados. Inicialmente, propõe-se a discussão sobre três noções teóricas, as quais balizarão o trabalho, a saber: a) Educação, profissão professor e discurso; b) Análise de discurso e c) Identidades.

2.1 Educação, profissão professor e discurso

Em se tratando de Análise de Discurso, o objeto de análise é o discurso. Qual discurso? Neste momento, trata-se de situar o discurso em análise, compreendendo desde já que se situa no discurso pedagógico; e, sobretudo, cabe destacar, é no discurso pedagógico em meio a uma pandemia.

A Educação, devido a sua complexidade, reclama ser enfocada em pesquisa. Inscrever esta pesquisa na junção compreendida como Educação e Análise de Discurso configura-se, além de uma proposta ousada e entusiasmante, uma possibilidade de efetivar gestos de interpretação que vislumbrem sentidos outros para o discurso pedagógico, sempre perpassado por muitos discursos.

A partir dos dispositivos teórico-analíticos oferecidos pela Análise de Discurso, busca-se compreender os processos de naturalização de enunciados, atenção à aparente opacidade dos enunciados, atestando e criticando adesões a já ditos sobre o exercício da docência em contexto pandêmico. Em seu trabalho analítico-discursivo, a Análise de Discurso, voltada à Educação, busca compreender processos que intervêm na constituição da subjetividade dos professores e de seus processos formativos.

A Análise de Discurso é concebida por Orlandi (2005) como uma disciplina de entremeio. É a própria autora que opera com este destaque e, em função da sua importância e de sua singularidade no construto teórico da Análise de Discurso, este tópico torna-se alvo de reflexão. Na nota ao leitor da tradução da obra de Michel Pêcheux: “O discurso: estrutura ou acontecimento” (2008, p. 9) a autora caracteriza o entremeio como: “[...] entrecruzando três caminhos: o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação [...].”

Inaugura, deste modo, um novo olhar, uma nova forma de conhecimento: posição de compreender a Análise de Discurso como entremeio, desconstruindo campos de saber já constituídos e propondo tensão entre o consolidado e o novo ao tecer proposições de questionamentos.

Em outra obra, Orlandi (2005, p. 20) assim se posiciona a respeito da constituição de entremeio da disciplina Análise de Discurso e das implicações dessa posição, enfatizando que:

[...] se a Análise de Discurso é herdeira de três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise.

O sentido apresentado por Orlandi (2005) é, portanto, o de atravessamento, que irrompendo fronteiras produz um novo recorte de disciplina, constituindo um novo objeto que vai determinar outra forma de conhecimento disciplinar. A seguir, aprofunda-se as reflexões sobre a Análise de Discurso.

2.2 Análise de discurso

Em sua interseção com a Psicanálise e com as Ciências Sociais, sentidos e sujeitos estão sempre em movimento. Nesse lugar, do mesmo e do outro, do mesmo e do diferente, em que se dá o embate entre o simbólico e o político, manifesta-se a identidade.

Nesses estudos, a língua não homogênea, não sistêmica e não transparente é a materialidade específica do discurso. Em outras palavras, a língua não é apenas estrutura. É, igualmente, acontecimento.

O discurso, noção fundadora (ORLANDI, 1994), é efeito de sentidos entre interlocutores. E, o analista de discurso, o que faz? Mutti e Pereira (2011, p. 825) nos auxiliam na compreensão da resposta a essa pergunta:

Pode retomar pressupostos da área em que se insere a partir da utilização de elementos da teoria-análise, como uma ferramenta para responder à problemática de repensar a realidade vigente objetivada em sua pesquisa (MUTTI; PEREIRA, 2011, p. 825).

O analista de discurso preocupa-se mais, portanto, em perguntar como o texto em análise significa concebido em sua materialidade, e menos em o que esse texto pode significar. Não é preciso, então, desvendar o que está do outro lado do texto. Mas é necessária a compreensão da língua fazendo sentido, das práticas de linguagem, das pessoas falando. Enfim, é necessário compreender a língua como constitutiva da vida das pessoas, na qual são interpeladas como sujeitos.

Para a Análise de Discurso, o sujeito não é origem de seu dizer determinado, completo e suficiente e nem sujeito empírico. Há um espaço onde a subjetividade aparece juntamente com a alteridade. Esse espaço chama-se real e é onde se instalam limites cuja presença faz com que a linguagem tropece, se equivoque.

Tendo em vista a concepção de sujeito cindido e a concepção de discurso como efeito de sentido, as marcas que indicam a perda do controle do sentido pelo sujeito são significativas para o analista. O equívoco, por exemplo, é uma dessas marcas e mostra a existência do real e de um sujeito afetado pelo inconsciente e pelo real através da linguagem.

Assim, ao se pronunciar o sujeito faz balançar a rede de sentidos. Então é pela anunciação que o sentido vai se dinamizar, mantendo ou não sua regularidade. O sentido se materializa quando o sujeito toma a palavra, fazendo seu pronunciamento. Em relação ao sentido novo, ele surge de um sentido já existente, que é retomado pelo sujeito em suas enunciações.

Outra noção cuja presença é significativa para esse estudo é a condição de produção (CP) do discurso. Orlandi (2005), afirma que essas condições se caracterizam por apresentar um sujeito que está inserido em uma situação, compreendendo, fundamentalmente, na noção de condições de produção, os sujeitos e a situação.

Buscando uma síntese, entende-se que se deve considerar como condições de produção de discurso, além do contexto imediato no qual é produzido o discurso, o contexto mais amplo. Neste estudo, a citada noção contempla as aulas remotas síncronas e assíncronas em tempos de pandemia como elemento de afetação das identidades da profissão professor e dos professores em trabalho remoto. Desta forma, as identidades são afetadas por enunciados sobre a profissão professor circulantes em nossa sociedade nos ambientes educacionais e pelas emissões midiáticas que estão em profusão, suscitando muitos sentidos sobre o professor e a sua profissão.

Objetivando encerrar a seção, entende-se que as práticas sociais passam a ser consideradas, pelos analistas de discurso, como práticas de linguagem, já que envolvem os sujeitos historicamente determinados, tendo como tarefa significar-se e significar os sentidos do outro.

Para os analistas de discurso, os procedimentos analíticos visam a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos ao se pronunciarem. A partir deste ponto, pergunta-se: que sujeitos? Sobre quem falamos? A próxima seção direciona-se a isso.

2.3 Identidades

Pensar sobre a autoidentificação do professor significa, com base na AD, pensar sobre o lugar de uma completude imaginária, de uma unidade falsa de processos identitários, múltiplos e variados, socialmente constituídos na relação da língua com a ideologia (ORLANDI, 2005).

Partindo-se, então, dessas muitas possibilidades de significados os quais podem ser designados a esse sujeito, que o desejo de perguntar sobre o que é ser professor na pandemia conduziu a verificar-se um conflito de sentidos idealizados socialmente. Essa idealização, certamente, marcou a autoidentificação do professor. Pelo gesto de interpretação que se apresenta, há duas formações discursivas (FD) em tensão. Por vezes, os professores se filiarão a uma e, por outras, estabeleceriam filiação à segunda.

A primeira exhibe, em sua memória, a imagem idealizada do professor, encarregando-o de tratar das mazelas do mundo e da vida. Caberia a ele a oferta de soluções para os problemas sociais, já que historicamente é atribuição do professor o conserto das dificuldades enfrentadas pelo país. Tendo em vista essa perspectiva, a profissão professor estaria em uma posição de poder.

A outra formação discursiva contém um discurso de desvalorização e de desprestígio da profissão professor determinado, especialmente, em função do não entendimento do papel do professor e de sua profissão na sociedade. Talvez essa segunda FD represente uma predominância, atualmente.

Coracini (2003) nos auxilia na composição dessa seção ao afirmar que falamos sobre identidade não como lista de características (fixas ou não) modificáveis linearmente e definidoras, ainda que por tempo limitado, de uma pessoa ou de um profissional. Empregamos a noção de identidade no sentido de “processo identitário como complexo e heterogêneo, do qual só é possível capturar momentos de identificação” (CORACINI, 2003, p. 198).

Vale destacar que se identificar com algo ou com alguém necessita de, do ponto de vista da Psicanálise, um movimento que parte do exterior em direção ao interior, parte do outro em direção ao um, deixando no inconsciente recalques (NASIO, 1995), marcas indestrutíveis que, mais tarde, serão acionadas, manifestando-se pela repulsa ou, ao contrário, pela atração que sentimos por algo ou por alguém.

Sintetizando, para que possamos pensar sobre identidade é preciso concebê-la como plural e incompleta, sempre em movimento, processo que não cessa jamais, construído pelo discurso e pela linguagem (SILVA, 2000).

Passa-se, a partir de agora, à seção Metodologia e às especificidades teóricas e metodológicas da Análise de Discurso.

3 METODOLOGIA

A orientação metodológica que sustentou esse trabalho enquadra-se na pesquisa qualitativa, cuja preocupação centra-se, de acordo com Minayo (2007), em aspectos da realidade que não podem ser quantificados, voltando-se, portanto, à compreensão e à explicação da dinâmica das relações sociais.

Além disso, salienta-se que este estudo demonstra a tentativa de aproximar a interpretação dos analistas da realidade, favorecendo, dessa maneira, a produção de conhecimentos novos em relação ao tema selecionado para essa investigação (LÜDK; ANDRÉ, 1986).

Considera-se que essa pesquisa contém um *corpus* de base experimental, uma vez que a proposta foi a de operar com enunciados dos estudantes de um curso noturno presencial de Pedagogia de uma Instituição privada de Ensino Superior localizada em Caxias do Sul/RS, regularmente matriculados na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ou seja, são estudantes matriculados no último semestre do curso. Todos os referidos estudantes também exercem a docência em escolas das redes de ensino públicas e privadas, atendendo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Constitui o *corpus* o conjunto do material obtido nas entrevistas semiestruturadas realizadas. Em função do distanciamento social, as perguntas e as respostas foram enviadas por um aplicativo de comunicação.

Após a transcrição das entrevistas (*corpus* empírico), passa-se à seleção dos enunciados que foram utilizados nas análises (*corpus* discursivo). Procurando organizá-los, ao longo das análises, todos receberam numeração e a indicação da letra E (enunciado). O registro se deu através do uso do itálico, do espaçamento simples entre as linhas e da ausência de recuo indicativo de parágrafo. Intenciona-se, com a adoção de tais procedimentos, diferenciar os enunciados das citações diretas, além de destacá-los, pelo uso do negrito, visualmente, no corpo do texto.

A respeito do caminho analítico, a partir de Pêcheux (2010), a ênfase metodológica se deu na relação entre intradiscurso (sequências linguístico-discursivas formuladas na cadeia horizontal do dizer) e interdiscurso (dimensão não-linear do dizer, memórias que atravessam verticalmente todo discurso).

De agora em diante, passa-se à exposição das análises e dos resultados dos registros que permitiram o estudo do que foi anunciado em relação à identidade docente em tempos de pandemia.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As marcas linguísticas transcritas dos depoimentos e analisadas estão relacionadas às perguntas dessa investigação: de que forma ser professor na pandemia? Que sentido(s) atribuir à

profissão professor em meio a uma pandemia? De que forma tal(is) sentido(s) se relacionam(riam) com a (trans)formação de professores - processo que não cessa?

Para a constituição do corpus analítico, selecionamos recortes significativos das manifestações dos estudantes (que, no turno da manhã e da tarde, exercem a docência) entrevistados, a partir das questões de pesquisa. Tendo em vista os objetivos desse estudo, buscamos mostrar as tensões entre os sentidos, analisando-os, uma vez que apontam para a construção das identidades dos estudantes-professores entrevistados e da profissão professor.

Ao assumir-se uma posição de analista, pode-se indicar na materialidade linguística, o que não foi dito, embora esteja ali significando nos dizeres dos professores. Dessa forma, busca-se exibir, pontos de deriva dos sentidos, os quais atestam a concepção de língua sustentada pela AD: a ilusão da linguagem ser clara e despida de heterogeneidade.

Nos depoimentos dos estudantes-professores, as palavras utilizadas por eles, em repetidas vezes, para definir o que é ser professor num contexto de pandemia, foram as seguintes: necessidade da reinvenção das práticas didático-pedagógicas, dificuldade para exercer a docência, falta das vivências do ambiente escolar e fazer o contrário do que fazia. Vale destacar que, em todos os depoimentos enviados, está presente a marca das dificuldades de exercer a docência de forma remota e, também, no momento da volta às aulas presenciais de forma escalonada, obedecendo aos protocolos de segurança estabelecidos.

Nessas marcas linguísticas destacadas anteriormente, ressoam efeitos de sentidos de aprendizagem contínua, dificuldade, falta da rotina e questionar a própria prática didático-pedagógica. Tais ressonâncias foram tratadas como questão de predominância do efeito de sentido indicado, não sendo consideradas, portanto, nesta pesquisa, efeitos rígidos.

Os efeitos de sentidos serão expostos a seguir. A análise buscou mostrar efeitos de sentido a partir das marcas linguísticas heterogêneas relacionadas ao funcionamento do discurso em análise. São eles: efeito de sentido de aprendizagem contínua, efeito de sentido de dificuldade, efeito de sentido sentir falta da rotina, efeito de sentido de questionar a própria prática didático-pedagógica e efeito de sentido de mudança de território.

4.1 Efeito de sentido de aprendizagem contínua

Por seguidas vezes, os estudantes entrevistados, emitiram enunciados, em profusão, cujos efeitos de sentido dirigem-se à convicção de que é preciso estar sempre estudando e buscando

alternativas didático-metodológicas. Todos os enunciados transcritos apontam para as novas aprendizagens construídas por eles, em função da pandemia. As marcas, no fio do discurso, foram: reinvenção, criatividade, inovação, atualização.

E 1 Nos levou ao limite das nossas habilidades e competências, porque a gente precisou se desafiar, sair da zona de conforto, pensar além do óbvio, adquirir novos conhecimentos.

E 2 Houve um esforço muito grande da nossa voz, da nossa postura, das questões estéticas na câmera, de organizar o nosso cenário. Eu, por exemplo, não entendia, não entendo ainda de transferência, de pagamento dos pais, por exemplo, precisavam pagar a escola, não entendia de transferências digitais, eu não entendia de aplicativos pra aulas remotas.

E 3 Não entendo ainda de microfonia, de... entre outras atividades que a gente precisou desenvolver ali, funções que a gente precisou desenvolver nesse cenário on-line. Então, é uma reconstrução todos os dias, todos os dias uma novidade.

E 4 Ser professor de Educação Infantil, em tempos de pandemia, é o professor estar diariamente se reinventando e se inovando, utilizando da criatividade para promover um ambiente acolhedor, seja ele virtual ou presencial.

E 5 Eu precisei me renovar, me reinventar, buscar outras formas de fazer as atividades e manter meu vínculo afetivo com as crianças. Precisei perder a vergonha, a timidez para fazer a produção dos vídeos que tinha que enviar para as crianças. Sempre me renovando, inventando, criando maneiras de chamar a atenção delas.

E 6 Então eu sempre busco me atualizar, sempre busco fazer atividades diferenciadas, que chame atenção, que prenda eles e que eu tente manter pelo menos um pouco do vínculo que eu consegui criar com eles no início do ano.

E 7 O professor está tendo que se reinventar, buscar maneiras e formas para que o conhecimento chegue até o seu aluno.

Vale destacar que a reinvenção, parte dos pressupostos do mesmo, do que já existe. Não é possível criar sem seguir o que já está posto. Muitos procedimentos didático-pedagógicos são os mesmos: controlar e registrar a frequência dos estudantes, construir os macroplanejamentos e os microplanejamentos, selecionar as metodologias, definir os instrumentos de avaliação, fazer os registros, entre outros. Todas essas atividades não foram modificadas, os professores continuaram a desempenhá-las.

Entretanto, outras competências estão sendo exigidas a partir do uso das plataformas remotas de interação virtual. A tendência, inicialmente, foi a de operá-las de acordo com princípios didático-pedagógicos estabelecidos, até então, somente para o ensino e a aprendizagem em ambiente físico (presencial). Evidentemente, tais procedimentos não funcionaram dessa maneira. Isso requer entender que há outras linguagens em funcionamento e que, esses novos procedimentos trarão implicações para o professor e para o exercício de sua profissão. Os professores tiveram que aprender,

rapidamente, a exercer outras funções e, para tal, participaram de treinamentos oferecidos pelas mantenedoras, em muitos casos.

O professor não está na escola, não está na sala de aula com os estudantes. Onde está? O professor está na(s) telas(s). O que isso pode significar? Pode apontar, talvez, para a enunciação de outros sentidos, uma vez que há outras linguagens verbais e não-verbais em composição. Em termos discursivos, se há mudanças nas condições de produção, provavelmente, observa-se mudanças na produção de sentidos outros para o professor e para a sua profissão.

A presença do prefixo re em E 3, E 4, E 5 e E 6 comprovam a intenção não de repetição, mas de construção de algo novo, construção de procedimentos didático-pedagógicos novos que, como anunciado em E 4, E 5, E 6 e E 7, favoreçam aprendizagens significativas.

4.2 Efeito de sentido de dificuldade

O seguinte conjunto de enunciados transcritos demonstra a presença da dificuldade para a dinamização das aulas. Tal efeito de sentido foi destacado nos pronunciamentos de todas as entrevistas, de forma acachapante.

*E 7 Ser professor na pandemia foi um **desafio** significativo.*

*E 8 O **desafio** maior foi inserir o público infantil e adolescentes, porque os adolescentes manjam muito da tecnologia, então eles acabam burlando o sistema na hora das aulas (acontece aqui na nossa escola), eles mexem no aplicativo, fingem que estão na aula – esse é **um dos desafios**. **Outro desafio** é manter todas essas pessoas concentradas, engajadas e diminuir as taxas de evasão da escola, porque nós tivemos muitas evasões devido ao on-line, às pessoas são muito resistentes quanto a isso.*

*E 9 Ser professora nessa pandemia está sendo um **duplo desafio**, porque além da gente estar tentando educar as crianças e fazer o nosso trabalho como educadora, como professora a gente está tendo que criar hábitos que ajudem a prevenir as crianças, cuidados redobrados e, como eu, na Educação Infantil, a fase mais difícil da criança entender que tem que estar longe do amigo.*

*E 10 **Não é uma tarefa fácil** ser professor de Educação Infantil, em tempos de pandemia, mas com muito amor, compreensão e dedicação creio que sejamos capazes de transformar a vida dessas crianças, mesmo em meio a isso tudo.*

*E 11 Se professora na pandemia é **desafiador**, porque a gente tem que ter aula on-line e muitos pais não participam de forma ativa, muitos nem participam.*

*E 12 Agora a professora está fazendo o seu trabalho, **está difícil** porque não tem o contato que o professor precisa ter o contato para saber ajudar o aluno nas dificuldades.*

E 13 A gente até tentou fazer umas chamadas de vídeo, mas a adesão é muito pouca, às vezes, por causa da hora. A gente já tentou fazer sábado, a gente já tentou fazer final da tarde, início da tarde, mas é pouquíssimo porque a gente sabe que, às vezes, o celular fica com quem vai sair de casa ou tem outro uso. Então, assim, é complicado!

Nesse conjunto de enunciados, percebemos o quanto foi difícil para os entrevistados cumprirem com a docência. O ofício de mestre (ARROYO, 2009), encontra seu tempo e seu espaço na convivência com outros humanos. Os entrevistados, ao reclamarem da ausência dos pais (E 11), dos estudantes (E 8, E 13), dos jovens (E 8), querem a presença. Desejam a presença pelo seu contrário: o anúncio da ausência. E, neste jogo, de mostrar e de esconder, dizem que assumem o desafio de executar várias tarefas (E 9).

Para pensarmos mais sobre as dificuldades advindas da pandemia, chamamos outro autor que adquire pertinência teórica a esse estudo. Santos (2020, p. 7) afirma que “o surto viral evapora a segurança de um dia para o outro.” O referido autor (2020, p. 7), ainda, pondera que “a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo.”

4.3 Efeito de sentido sentir falta da rotina

E 14 Foi difícil para mim, porque eu sentia falta das crianças, do contato, da rotina, do dia a dia e de uma hora para outra tudo parou.

E 15 Eu vejo quanto faz falta o ambiente escolar e para mim também, porque eu vou lá é meu dia. Às vezes está na hora de ir embora e eu sinto aquela coisa. Eu ficaria aqui, porque estou precisando sair de casa, estou precisando fazer o meu trabalho como teria que ser. Contato com as pessoas. Sala de aula às vezes a gente se cansa, fica irritada, fica brava com os alunos, mas é isso, é isso que é o nosso dia a dia. Essa coisa de estar longe deles a gente sente muito. É isso que a gente gosta, é isso que a gente gosta de fazer.

E 16 Dentro de uma sala de aula mesmo que um ou outro falte a aula ou que tu não atinjas a todos com a tua proposta, mas eles estão ali, eles estão escutando, eles estão pegando alguma coisa e a distância tu não tens muita ideia do que eles estão realmente pegando.

No E 15 e no E 16, os entrevistados explicitam que o lugar do professor é na sala de aula, lugar especial, de acordo com as suas convicções. A sala de aula é o espaço onde o professor pratica a sua profissão, se expressa, se posiciona, concebida no âmbito das relações humanas e sociais (VEIGA, 2007) que proporcionam um conjunto de experiências interações. Projeto de construção

colaborativa, entre professor e alunos, a aula envolve o pensar a docência e o agir, assim como, implica o desvelar o novo e enfrentar o imprevisto (VEIGA, 2015), conforme destacados nos enunciados exibidos anteriormente.

De acordo com Fiss e Moura (2016), desponha, nos enunciados, tensão entre o mesmo e o diferente: enquanto alguns aceitam a precarização da profissão encampando-a; outros, como os entrevistados, são interpelados em sujeitos desejantes por mudanças.

4.4 Efeito de sentido questionar a própria prática didático-pedagógica

*E 17 O contato delas com os colegas está difícil, porque a gente lutou muito tempo pela socialização das crianças, em dividir os brinquedos, ensiná-los a conviver, juntos, sem atritos. Hoje, a gente **tem que ensinar o oposto**. Que elas têm que ficar longe, que tem que respeitar cada um o seu espaço.*

*E 18 A gente está **tentando fazer o que não concordávamos antes**: muitas folhas para entregar para os alunos. Então, a gente sempre tentava tirar isso, porque sabia que era uma forma maçante de se conseguir o aprendizado. E a gente, mesmo contrariada, acabou fazendo isso durante a pandemia e vê os reflexos disso. A gente se encontra entregando folhas e folhas em todos os componentes curriculares.*

*E 19 Então, a gente **tem que ter jogo de cintura**, também, quando falha a Internet.*

Como exposto nos enunciados, os estudantes se filiam às teorias estudadas ao longo de sua formação inicial (Licenciatura) ao afirmarem que questionam a sua própria docência.

Este princípio didático-pedagógico é vivenciado nas aulas durante o Curso. Ciente de ser inacabado e incompleto, o professor reconhece que questionar(-se) é constitutivo da docência. Sujeito inacabado nos remete às concepções freirianas (FREIRE, 1997) e erro, instrumento analítico, inerente aos processos de construção da cognição de todos os envolvidos nos processos educativos, à Piaget (1975). Embora sem citar os autores explicitamente, os entrevistados referem-se a eles, endossando e valorizando as aprendizagens construídas na graduação.

4.5 Efeito de sentido mudança de território

*E 20 E também vejo, por outro lado, o lado a professora, **trabalhando dentro da sua casa que seria o lugar de descanso, de atenção à família**. Então, trabalho se confunde muito, porque me peguei a uma hora da madrugada respondendo WhatsApp de um grupo de alunos.*

*E 21 Antes, eu estava na sala de aula, no presencial. Agora, **não sei mais onde estou e nem quem me vê!** Outro dia, tinha **familiares participando da minha aula**, respondendo as minhas perguntas.*

E 22 Se você puder, use diferentes espaços para a gravação. O pátio da sua casa pode ser um ótimo cenário. Seus alunos vão ficar entusiasmados em realizar as atividades e estar em um ambiente diferente do qual estão acostumados. A cozinha da sua casa pode se tornar um espaço de grandes receitas, proponha culinárias onde eles possam ajudar a dar dicas de como preparar. Construa dentro da sala de sua casa um acabana com luzes, lençóis e almofadas, conte histórias, engaje toda a família.

Embora os dois primeiros comentários (E 20 e E 21) refiram-se à críticas sobre a mudança de território, o E 22 não suscita esse sentido. O último enunciado volta-se à proposta de aproveitamento didático do exercício da profissão na própria casa do profissional. E, parece que a professora o faz com entusiasmo, sugerindo procedimentos. O deslocamento da sala de aula para a sala da sua casa pode trazer implicações para a profissão. O que isso pode significar?

A que nos referimos quando utilizamos a noção território? Santos e Silveira (2001) esclarecem que o território se compõe como espaço político de um País, Estado ou Município onde é necessária uma estruturação para que haja condições de moradia, além do espaço de extensão apropriada para que as pessoas se sintam pertencentes àquele lugar.

Quando se traz a questão do território, é necessário compreender todas as questões deste âmbito, se deve considerá-lo como um todo e não de forma isolada. Para ter-se um território educativo, precisa-se operar com algumas questões do território. Por exemplo: falta de acesso das famílias às tecnologias atuais, baixa escolaridade das famílias, falta de tempo dos familiares para acompanhar seus filhos, condições financeiras, local onde esse território está inserido, criminalidade, entre outras.

Colaborando com essa concepção de que a aprendizagem nesses territórios vulneráveis se torna mais difícil para determinados grupos sociais, Santos (2020, p. 15) nos apresenta que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população.”

Por fim, associar o adjetivo educativo a palavra território, talvez possa indicar que todos os territórios têm que ser educativos, da escola até o quarto dos estudantes. Assim, essa noção faz com que se pense sobre educar, também, fora do espaço escolar. E, indo além, poder reconhecer que território educativo é onde aprende-se. Consequentemente, todo lugar passa a ser um lugar propício a aprender, desde que haja desejo dos aprendentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é ser professor na pandemia? Que sentidos são atribuídos ao professor e a sua profissão em contexto pandêmico? Essas foram as questões a partir das quais pensou-se sobre os enunciados dos estudantes entrevistados.

De acordo com os pressupostos da AD, viu-se que o sujeito é atravessado e habitado pelo outro, está inscrito sócio historicamente e, mesmo que tente camuflar a heterogeneidade que o constitui, é atravessado pelo inconsciente. Portanto, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, uma vez que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos falhos.

Dessa forma, a complexidade que envolve o sujeito se apresenta. Sujeito esse que é constituído pela falta, pelo desejo de completude que habita o seu inconsciente, pelo desejo de querer ser inteiro, de querer saber mais, à busca da verdade, da completude. Há uma constante procura para preencher a falta (sempre adiada) e nunca um ajuste completo, uma totalidade.

Nos depoimentos selecionados a respeito da docência na pandemia, há ressonâncias do mesmo, por outro lado, do diferente. Essas posições não são exclusivas, mas predominantes nos enunciados. Os efeitos de sentido suscitados, pelos gestos de interpretação foram: efeito de sentido de aprendizagem contínua, efeito de sentido de dificuldade, efeito de sentido sentir falta da rotina, efeito de sentido questionar a própria prática didático-pedagógica e efeito de sentido mudança de território.

Há ressonâncias, nos enunciados selecionados, do mesmo evidenciado através de indicações de que os professores, durante a pandemia, continuam executando suas atividades cotidianas, amparadas pela tradição didático-pedagógica. Evidentemente, são necessárias e garantem, inclusive, a qualidade e a seriedade da profissão.

As marcas discursivas precedidas da partícula *re* utilizadas pelas entrevistadas (reinventar, renovar, por exemplo), podem indicar brechas nas quais o diferente suscite sentidos novos para o professor e para a profissão em meio ao contexto pandêmico. Aqui o sentido desliza e não coincide com a gramática que afirma a repetição.

Todas as enunciações com as quais nos deparamos para a construção dessa pesquisa, marcam, de forma especial, a docência como vivência de encontros humanos ou da falta deles e o desejo de romper com práticas didático-pedagógicas pouco significativas para todos os envolvidos nos processos educativos.

Os pronunciamentos dos estudantes, que também são professores, suscitam um outro efeito de sentido. Não se pode deixar de registrar que todos os efeitos de sentido destacados na seção análise

(efeito de sentido de aprendizagem contínua, efeito de sentido de dificuldade, efeito de sentido sentir falta da rotina, efeito de sentido de questionar a própria prática didático-pedagógica e efeito de sentido de mudança de território), apontam para as aprendizagens construídas ao longo do curso de Licenciatura.

Em outras palavras, pela análise que se procedeu-se, há filiação dos estudantes aos aportes teóricos estudados ao longo do curso, os quais mesmo sem nomeação explícita tornaram-se presentes nos depoimentos, exibindo a filiação teórica desses estudantes ao que foi estudado ao longo da Licenciatura.

Como anunciado no início desta pesquisa, se o lugar comum, para muitas pessoas, já está dado, já está cristalizado, pronto e acabado, para analistas de discurso, no entanto, o que se pronuncia pode suscitar outros sentidos, uma vez que se busca operar com a opacidade dos enunciados. Este estudo, portanto, apresentou uma interpretação, uma leitura dentre muitas outras leituras possíveis.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.

FISS, D. M. L.; MOURA, S. Estágio curricular como acontecimento: paráfrase e polissemia na errância dos sentidos. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 21, n. 2, jul. dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/3442> Acesso em: 23 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LÜDK, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MUTTI, R. M. V.; PEREIRA-ERNST, A. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. In: FISS, D. M. L.; MUTTI, R. M. V. (Orgs.). **Língua, Discurso e Sujeito na Educação. Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set/dez. 2011.

NASIO, J. D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 4 ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2010.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 6ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2005.

SANTOS, M. SILVEIRA, M. L. **O Brasil, territórios e sociedade no início do século XXI.** 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença.** São Paulo: Vozes, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, I. M. G; FONSECA, M. A aula universitária e inovação. In: _____; CASTANHO, M. E. L. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

_____. (Org.). **Aula: gênese, dimensão, princípios e práticas.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2015.