



**Educação e produtividade
em tempos de pandemia: discursos e sentidos em
mídias digitais**

**Education and productivity
in times pandemic: discourses and senses in digital
media**

Fernanda Correa Silveira Galli*
UFPE/UNESP

Jacob dos Santos Biziak**
IFPR/UNICAMP

Resumo: *Em tempos de isolamento social ocasionado pela crise do coronavírus (COVID-19), as abordagens sobre o “ensino remoto” têm sido mote de acaloradas discussões, tanto por parte das instituições escolares quanto por parte de pais/mães/responsáveis. Ancorados no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de vertente pecheuxtiana, propomos uma reflexão sobre como a mídia digital tem discursivizado a educação e sua relação com a produtividade, com a finalidade de compreendermos o modo de funcionamento desses discursos e a naturalização de uma memória que retorna e se ressignifica.*

Palavras-chave: *Discursos, Educação, Produtividade, Pandemia, Mídia Digital.*

Abstract: *In times of social isolation caused by the coronavirus crisis (COVID-19), approaches to “remote teaching” have been the subject of heated discussions, both on the part of school institutions and on the part of parents/guardians. Anchored in the theoretical-methodological framework of Discourse Analysis of a pecheuxiana perspective, we propose a reflection on how the digital media has been discursivized education and its relationship with productivity, to understand the way these discourses work and the naturalization of a memory that returns and resignifies itself.*

Keywords: *Discourses, Education, Productivity, Pandemic, Digital Media.*

*Onde começo, onde acabo,
se o que está fora está dentro
como num círculo cuja
periferia é o centro?*

*Estou disperso nas coisas,
nas pessoas, nas gavetas:
de repente encontro ali
partes de mim: risos, vértebras.*

*Estou desfeito nas nuvens:
vejo do alto a cidade
e em cada esquina um menino,
que sou eu mesmo, a chamar-me.*

*Extraviei-me no tempo.
Onde estarão meus pedaços?
Muito se foi com os amigos
que já não ouvem nem falam.*

*Estou disperso nos vivos,
em seu corpo, em seu olfato,
onde durmo feito aroma
ou voz que também não fala.*

*Ah, ser somente o presente:
esta manhã, esta sala.
“Extravio”, Ferreira Gullar.*

O poema de Ferreira Gullar, “Extravio”, elabora um eu lírico que não se reconhece mais como “centro de si mesmo”, mas disperso entre fragmentos de memória e de percepção de uma suposta realidade em que (des)acredita se inserir. Em tal processo de (não) reconhecimento: periferia é centro; corpo e vida são inteiros aos pedaços; o adulto é também menino; o ser é o que resta em gavetas; começo é fim. Nessa direção, qualquer apreensão só se faz pela mistura, pela sobreposição e sobredeterminação de elementos que nem sempre são percebidos como próximos, concatenados.

Efland (2008), ao pensar a educação em um contexto contemporâneo – nomeado por ele de pós-moderno – percebe que o seu entendimento dificilmente pode ser feito sem a consideração de que vivemos em um mundo pós-guerra fria, cujos efeitos nos afetam em mais de uma manifestação. Assim, talvez, uma de suas maiores consequências seja um aprofundamento na crise de percepção da realidade, não mais possível de ser apreendida como homogênea e contínua, dada, por exemplo, a ênfase nos aspectos de diferenças entre os sujeitos¹, as influências de mídias que agem e circulam concomitantemente ao seu redor de forma a propagar versões (nem sempre próximas) sobre a “verdade” etc. A partir de elementos como esses, o que se reforçam são sentidos possíveis de/sobre crise na educação e nas escolas, na qual as respostas claras e unívocas, definitivas, não são mais possíveis, propulsionando uma reconstrução permanente de formas simbólicas. Isso repercute, também, nas chamadas teorias críticas do currículo, com as propostas de descentralização da autoridade nos ambientes escolares por meio, por exemplo, das chamadas aulas invertidas – conforme estudado por Philippe Perrenoud (2002) –, integrando o prático, o social e o imaginativo.

Essa descrição se aproxima de uma das principais reivindicações do pós-estruturalismo, segundo Willians (2013): o reconhecimento de que o conhecimento está e se faz nas bordas, dado que não é mais possível sustentar uma crença na ideia de essência, de centro, sem que isso se

choque com a falta de estabilidade vivida, apreendida e incorporada no contemporâneo. Nas esteiras de autores como Derrida, Willians lembra sobre a produtividade desse processo no qual o limite é colocado como diferença pura, trabalho que não deve ser somente abstrato, mas prático, ainda mais quando tentamos o deslocar para o ambiente e as atividades escolares. Logo, há o descortinar de uma função ética fundamental disso: avaliar como o estabelecimento de centros e essências cria, silencia e esconde bordas, diferenças. Assim, uma forma revolucionária de pensar a história ganha espaço, e interpretar ganha a força da performatividade do transformar. Com isso, as próprias definições fixas de sociedade – simbolizadas pela ação material da ideologia na linguagem (ORLANDI, 1999) – são revistas, já que o humano emerge como o diferencial, o que significa em relação a. Ideias, antes tão evidentes, como “verdade” e “sujeito do conhecimento”, sofrem, inevitavelmente, outros e novos efeitos:

a categoria de “sujeito da ciência” ou de “sujeito do conhecimento” é uma categoria genérica constitutiva das ideologias teóricas nas quais e pelas quais, na prática científica, é produzida a evidência da verdade e da objetividade científicas como tais, através da determinação do tipo de provas admitidas, das formas de exposição e de argumentação consideradas como rigorosas etc. (HENRY, 1992, p. 137).

Percepções sobre/de realidade como essa, aliadas ao surgimento e desenvolvimento de outros dispositivos de leitura, permitiram Stuart Hall (2003) rever como a ideia de diáspora pode ser (res)significada e nos (res)significar, à medida que não há passado, a não ser como efeitos na linguagem, ao mesmo tempo em que os “mitos fundadores” não são mais possíveis, uma vez que somos todos seres em diáspora; em outras palavras, em relação dialógica com a alteridade, deslocando e confirmando, contraditoriamente, posições de subalternidade e dominação: todos párias e arrivistas (BAUMAN, 1998), inevitavelmente. Nessa esteira de reflexão, tudo se inicia por uma reconsideração do sujeito e da suas (im)possibilidades de dizer (sobre) o real, enunciar, ao mesmo tempo em que se faz posição sobre o real. De acordo com Pacífico (2017, p. 9-10), considerar a linguagem, na

contemporaneidade, sem ser híbrida, é impossível, já que é “[...] pela via da linguagem, e não poderia ser por outra, [que] o leitor refletirá sobre o conhecimento que sustenta uma prática pedagógica inovadora e democrática, considerando-se a complexidade de paradigmas na contemporaneidade”.

Dessa forma, o poema de Gullar funciona como porta de entrada ao gesto de leitura que desenvolvemos neste artigo: propomos, então, refletir sobre como a mídia digital tem discursivizado a educação e sua relação com a produtividade em tempos de isolamento social. Para tanto, nos pautamos na teoria da Análise do Discurso (AD) pecheuxtiana, tendo em vista nossa proposta de compreender o modo de funcionamento dos discursos e a naturalização de uma memória que retorna e se ressignifica. Abordamos, a seguir, as noções teóricas que embasam nossas reflexões.

1. Nos discursos: sujeito, enunciação, acontecimento

Como adiantamos, para localizar de que maneira propomos pensar o funcionamento dos discursos por meio da teoria elaborada por Michel Pêcheux, tomamos como portas de entrada o conceito de sujeito e, a partir dele, o de enunciação e acontecimento. A Análise do Discurso francesa pecheuxtiana, como nos lembra Zoppi-Fontana (2014), marca, desde seu início, uma ruptura epistemológica fundamental que não pode ser esquecida:

A Análise de discurso, tal como praticada por Michel Pêcheux e colaboradores a partir de meados dos anos sessenta até início dos anos noventa na França se inscreve explicitamente no materialismo histórico, a partir de uma leitura althusseriana de Marx. A referência a Althusser e aos autores clássicos do marxismo (Marx, Engels, Lenin, Mao Tse Tung, entre outros) é explícita nos textos teóricos assinados por Pêcheux individualmente ou em coautoria com seus colegas de pesquisa e militância. Pêcheux aponta, em um célebre artigo em coautoria publicado originalmente na revista *Langages* 241, para as mudanças de terreno – da língua ao discurso, ou

da teoria da língua à teoria do discurso – produzidas pela Análise de Discurso como efeito de sua inscrição no materialismo histórico, a saber: a de produzir uma ‘mudança de terreno’ epistemológica (e política) (...) (ZOPPI-FONTANA, 2014, p. 23).

Em outros termos, Pêcheux pensa o sujeito ideológico na materialidade que é específica à língua, contestando por completo tanto o sujeito “egológico” da psicologia quanto a linguagem enquanto instrumento inequívoco de comunicação. Além disso, o interdiscurso e o outro (heterogeneidade constitutiva) surgem como primado, já que agem sobre as formulações, na inscrição dos enunciados. O desenvolvimento de tais dispositivos de leitura torna-se possível pelo tenso hibridismo entre Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise:

Para tratar do sujeito, é preciso puxar também os fios da linguagem e da ideologia, que se encontram imbricados na mesma urdidura. Esse ponto de entrelaçamento que forma nós comuns que se sustentam uns aos outros marca o terreno próprio da análise de discurso nos moldes em que foi concebida por filósofos, psicanalistas e linguistas. Talvez seja justamente essa mistura tão instigante que distinga essa abordagem discursiva das demais correntes lingüísticas, quer textuais ou, até mesmo, as que também se denominam discursivas. (...) o nó borromeano simbolizaria o lugar do sujeito no entremeio das três noções de linguagem – ideologia – inconsciente. O sujeito estaria assim sendo afetado, simultaneamente, por essas três ordens e deixando em cada uma delas um furo, como é próprio da estrutura de um ser-em-falta: o furo da linguagem, representado pelo equívoco; o furo da ideologia, expresso pela contradição, e o furo do inconsciente, trabalhado na psicanálise. Daí decorre o fato de a incompletude ser tão marcante para todo o quadro teórico do discurso e contaminar, de certa forma, os principais conceitos que o compõem. É

precisamente essa falta que vai acabar tornando-se o lugar do possível para o sujeito desejante e para o sujeito interpelado ideologicamente da análise do discurso (FERREIRA, 2010, p. 20-21).

Concatenando a exposição feita por Leandro Ferreira (2010) com a de Zoppi-Fontana (2014), entendemos que a possibilidade de pensar o hibridismo, no que diz respeito ao funcionamento dos discursos, passa pela consideração primeira do que vem a se entender como sujeito, uma vez que o discurso – uma das bases da “virada” epistemológica proposta por Pêcheux – é constituído pelo acontecimento. Há, portanto, para a emergência de enunciados, o encontro necessário entre uma memória – que sofre efeitos de cortes –, uma atualidade, entre real da língua e da história: isso atua produzindo rupturas e deslocamentos, além de impactos sobre os processos discursivos de um elemento histórico descontínuo. Logo, as enunciações sofrem efeitos também porque as continuidades de rituais enunciativos são interrompidas. Nesse entendimento sobre como os discursos funcionam, o hibridismo entre psicanálise e materialismo histórico permite ler a falta, a incompletude, como constitutiva de um acontecimento discursivo – morada da falha e do equívoco – em que o não realizado e a contingência atuam fortemente nas possibilidades de transformação das filiações históricas e, logo, na existência de um discurso:

defendemos a tese de que a noção de acontecimento pode ser aproximada da noção de encontro ou pega proposta por Althusser e, sendo assim, deve ser compreendida a partir do primado da contingência. Dito de outra maneira, proponho considerar o acontecimento do discurso – ou seja, o discurso na sua dimensão de acontecimento – na sua contingência constitutiva. Se todo discurso é compreendido por Pêcheux como um “índice potencial de agitação nas filiações sócio-históricas e nas redes e trajetos de memória”, entendo que todo discurso é constitutivamente habitado pelo acontecimento, compreendido na sua radical contingência histórica. Retomando as considerações de Althusser nos seus últimos trabalhos, podemos interpretar a noção de

acontecimento do discurso e no discurso como a irrupção de um vir-a-ser-consumado (o encontro entre uma atualidade e uma memória) que poderia não ter sido ou que poderia vir-a-ser-outro ou vir-a-não-ser. Nesse sentido, o discurso, na sua dimensão de acontecimento, isto é, considerando sua inscrição no real da história, mantém uma relação constitutiva com o irrealizado, que pelo primado da contingência que rege os processos históricos, conforme posto por Althusser, não pode ser confundido com um impossível nem com nenhum regime de causalidade estrutural ou de finalidade teleológica (ZOPPI-FONTANA, 2014, p. 30-33).

Nessa perspectiva, é possível apontar as repercussões da obra pecheuxtiana para o campo das ciências da linguagem, mais especificamente para a Análise de Discurso: Pêcheux “rompe com as evidências de um sujeito biopsicossocial em interação comunicativa e produz uma ruptura epistemológica na abordagem das práticas discursivas na sua relação constitutiva com a história”, destaca Zoppi-Fontana (2014, p. 33). Assim, a noção de discurso sob a perspectiva pecheuxtiana não se reduz à evidência empírica, de maneira que “o estudo da produção histórica do sentido não pode ficar restrito à descrição da diversidade cultural das interações humanas ou à complexidade dos seus contextos pragmáticos.” (ZOPPI-FONTANA, 2014, p. 33). Portanto, na constituição híbrida da Análise do Discurso como dispositivo de leitura, o contingente, o precário e o provisório intervêm como necessidade de o sujeito emergir. Nisso, as possibilidades de leitura são postas, coerentemente, como intervalares, atuando nas relações entre as bordas, os limites dos sentidos (im)possíveis em certas condições de produção. A enunciação, a partir de um sujeito que sofre efeitos da interpelação para poder ascender à linguagem, abre-se aos deslocamentos das interpretações, construções do vir-a-ser da legibilidade. Pelos efeitos de esquecimento,² os enunciados – fatos consumados do encontro que “pegou” (ZOPPI-FONTANA, 2014, p. 32) – tangenciam sentidos do vir a ser outro ou não ser:

estando os processos discursivos na fonte de produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido. Esta materialidade específica da língua remete à ideia de “funcionamento” (no sentido saussuriano), por oposição à ideia de função. A caracterização desta materialidade constitui todo o problema da linguística. (...) Se definirmos a enunciação como a relação sempre necessariamente presente do sujeito enunciador com o seu enunciado, então aparece claramente, no próprio nível da língua, uma nova forma de ilusão segundo a qual o sujeito se encontra na fonte do sentido ou se identifica à fonte do sentido. (...) os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que têm por característica colocar o “dito” e em consequência rejeitar o “não dito”. A enunciação equivale pois a colocar fronteiras entre o que é “selecionado” e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o “universo do discurso”), e o que é rejeitado (PÊCHEUX & FUCHS, 1990, p. 172-176).

Analisar a enunciação – de uma perspectiva discursiva – inclui um trabalho com os agenciamentos necessários para que ela possa emergir como acontecimento linguístico, de forma que o sujeito possa tomar posições diante da realidade. Por meio de uma abordagem materialista da linguagem, Guimarães (2002) aponta que a enunciação – dentro da historicidade do acontecimento enunciativo – funciona tendo em vista a divisão política das línguas, uma vez que o sujeito que fala não é centrado, uma unidade, em si, mas disperso, polifônico (ZOPPI-FONTANA, 2015). Isso se reforça à medida em que se acredita que há um efeito de exterioridade (ZOPPI-FONTANA, 2004) – a visada do “ele observador” – que é resultado de uma perspectiva externa, o que não inclui uma posição exterior de sujeito, mas uma ilusão de exterioridade: há um apagamento das diferenças materiais entre as diversas posições de sujeito em certa formação social. Como consequência, o sujeito crê que é capaz de controlar a polissemia e

apagar as marcas das posições assumidas, criando um simulacro de “ordem natural” e necessária do sentido. Logo, para o sujeito que sofre os esquecimentos outrora propalados por Pêcheux, o lugar de enunciação seria indiferente por conta da ilusão de exterioridade à constituição da significação.

No entanto, por meio do agenciamento enunciativo, elaborado como estratégia para a legibilidade dos discursos, Guimarães (2002) muito bem relembra que o sujeito enuncia por conta do hibridismo que o constitui – é dispersão – e reverbera nas possibilidades de os seus discursos serem lidos. Assim, a enunciação só pode ser percebida pelo gesto de leitura que projetamos sobre os enunciados – que nunca surgem isolados, mas em elos, cadeias, redes – e, aqui, ela irrompe no simbólico afetada pelo político. Nos diversos espaços de enunciação,³ são produzidas cenas por meio de um posicionamento mediante o político que se manifesta pelo hibridismo conflituoso da divisão desigual e normativa do real, que, portanto, não é único. Para existir enunciação, é necessário desejo – lacunar, porque em relação com a falta constitutiva – de afirmar pertencimento, o que significa que não é possível enunciação “solta”, fora do histórico e do ideológico, das condições de produção, neutra; mas, sim, sempre posicionada mediante o interdiscurso que se dissemina e escapa ao próprio sujeito, híbrido em si, assim como as materialidades discursivas.

É, então, no espaço da enunciação, que o sujeito se performatiza entre modos e direitos de dizer sempre distribuídos desigualmente, sendo constitutivamente hiante, dividido, em busca de ancoradouro no porto do político. Portanto, de uma perspectiva discursiva de sujeito e enunciação, as relações se dão na/com as formas da língua, sobredeterminadas pelo espaço de enunciação e interdiscurso. Por isso, todo acontecimento enunciativo é essa dispersão de sujeitos (ZOPPI-FONTANA, 2015, p. 276), em que se ocupam lugares provisoriamente para que o dizer seja possível – ainda que dividido em relação a si mesmo, contraditoriamente –, uma vez que o sentido é precário assim como o sujeito que se acredita dono da voz e do olhar que apresenta a quem crê ser outro. Em uma constituição onde o um se faz ilusoriamente por meio da divisão que separa e une, os sujeitos, as enunciações e os enunciados só podem ser apreendidos pelo mesmo princípio de que os faz existir: o hibridismo. Assim, a “pega”, a contingência das (im)possibilidades de se enunciar e se fazer sujeito,

que fazem o sentido funcionar, surgem precariamente e *de repente encontro ali / partes de mim: risos, vértebras* (GULLAR, 2010). No tópico seguinte, buscamos compreender o funcionamento dos sentidos de/sobre educação e produtividade em tempos de pandemia.

2. Em mídias digitais: sentidos de/sobre educação e produtividade

Antes de analisarmos as materialidades discursivas recortadas da/em mídias digitais,⁴ as quais discursivizam a questão da educação e da produtividade em tempos de isolamento social, contextualizamos brevemente a implantação do “ensino remoto” em virtude da pandemia de coronavírus (COVID-19). O fechamento de instituições escolares⁵ – municipais, estaduais e privadas – foi uma das medidas recomendadas pela OMS (Organização Mundial da Saúde) como forma de prevenção e contenção da propagação da COVID-19. No Brasil, a suspensão completa das aulas teve início entre a segunda e a terceira semanas de março de 2020: a maioria das secretarias estaduais de educação antecipou as férias escolares (ou parte delas) de julho para o mês abril, de maneira que o calendário foi retomado, no “modo remoto”, no final de abril ou início de maio.

A suspensão do ensino presencial e a adoção de atividades remotas por grande parte das escolas trouxe uma gama de alterações na rotina tanto de estudantes e pais/mães/responsáveis, quanto de professores/as, os/as quais passaram, desde o início da crise pandêmica, a trabalhar no “modo home office”. Além disso, o formato de aprendizagem online – “em casa” – fez emergir muitos desafios até então não vivenciados pelas famílias brasileiras e, embora as escolas públicas e privadas estimulem essa modalidade de ensino como forma de manter a rotina de aprendizado de estudantes, é consenso, entre educadores e estudiosos da área da educação, que as aulas remotas não têm o mesmo peso que e não substituem as aulas presenciais.

De acordo com Daniel Cara,⁶ há muitos efeitos danosos causados pelo distanciamento dos estudantes do ambiente escolar: além do esgotamento, “não estão aprendendo. No fim da pandemia, essas crianças vão ter problemas decorrentes de saúde mental, pela pressão que está sendo exercida” (BERNARDES, 2020). Ainda segundo Cara, o ensino a distância e/ou remoto é de grande interesse para os empresários, muito mais do que para a educação, pois são “as

companhias de telefonia, que podem fornecer a tecnologia 4G, as plataformas de educação à distância e as fundações empresariais que já vendem esse pacote na prática” (BERNARDES, 2020). Nessas discursividades, vemos funcionar a atualização de uma memória relacionada à chegada dos meios de comunicação nas escolas (via LDB de 1971), o que parece ter produzido, ao longo do tempo, o efeito de esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse movimento de sentidos que ressignifica a educação em tempos de pandemia, mas não só, entendemos ser necessário abrir brechas para problematizar o processo que envolve a relação dos professores/as com aquilo que ensinam (os saberes) e dos estudantes com aquilo que aprendem (os fazeres) com as formações imaginárias sobre o saber-fazer no/do âmbito escolar. O deslocamento da formulação “ensino presencial” para “ensino remoto” é bastante significativo para essa problematização, na medida em que o significativo remoto – aquilo que se dá por meio de conexão entre máquinas eletrônicas de processamento de dados – traz em si, de forma colada, o sentido de tecnologia digital como uma “demanda político-ideológica da inovação” (DIAS, 2011, p. 53), a qual parece funcionar com uma roupagem “nova” que faz vir à tona a memória do “velho”.⁷

Nessa perspectiva, o funcionamento do ensino remoto parece não se descolar de sentidos em que as tecnologias digitais são consideradas apenas como suporte da/para informação e comunicação, “em suas condições técnicas e físicas”, as quais desconsideram, portanto, “a dimensão significativa do espaço” (DIAS, 2016, p. 171) como parte do processo, como “lugar de suprimento de instrumentos pedagógicos” (PFEIFFER, 2001, p. 41). Além disso, as plataformas educacionais digitais – como, por exemplo, a intitulada *Classroom*⁸ –, ao se autodefinirem como espaço de ensino-aprendizado pela conectividade, instauram uma compreensão equivocada do/sobre o digital como prática naturalizada e sabida pelos professores/as (e, também, pelos pais/responsáveis e estudantes): segundo Cara, há uma “pressão exercida contra os professores, que em sua maioria, não têm experiência para tocar as aulas à distância.”

Como um dos efeitos desse imaginário dos sujeitos, vemos circular, discursivamente, “uma noção de empoderamento do usuário das tecnologias, a qual emerge no contexto dessas práticas letradas digitais” e considera a relação compreendida como “um-para-todos” e/ou

“muitos-para-muitos”, num enredamento que permitiria cada sujeito (usuário, nesse caso) ter o poder de estabelecer como “criar, compartilhar, distribuir, consumir e selecionar informação do modo como julgar necessário” (KOMESU, GALLI, 2016, p. 170-171), o que sabemos ser impossível, especialmente do ponto de vista da técnica algorítmica. O domínio de uma tecnologia e de sua aplicação – tanto por parte dos professores, quanto de estudantes, pais/mães/responsáveis – não se dá de modo direto e lógico, nem é garantia de efetividade do processo de ensino-aprendizagem, até porque a realização do ensino remoto tem se dado em condições de produção específicas que é a do isolamento social. Diante dessa realidade, as chances de um processo educacional não efetivo são grandes, por conta da baixa adesão⁹ dos estudantes e de inúmeras dificuldades enfrentadas por todos os envolvidos, conforme vemos em discursividades como as das Figuras 1 e 2:



FIGURA 1

Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>>. Acesso em: 03 abr 2021.



FIGURA 2

Disponível em: <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/a-face-precaria-das-aulas-remotas-na-pandemia/>>. Acesso em: 03 abr 2021

Nessas materialidades discursivas, funcionam dizeres históricos acerca da educação (a precariedade, os desafios, as cobranças) e sobre uma posição-sujeito e/ou a função professor (sobrecarga de trabalho, ansiedade, depressão), os quais, em tempos de pandemia, se somam a outros dizeres e produzem outros efeitos (de sentido) nas práticas entre os sujeitos: o momento atual coloca para professores “novas” demandas até então não vivenciadas, especialmente no que diz respeito à instrumentalização do ensino, à mediação do conhecimento e ao deslocamento do espaço-tempo do processo de ensino-aprendizagem. Se antes as atividades de ensino desenvolvidas pelo/a professor/a se circunscreviam ao ambiente escolar e eram direcionadas aos estudantes, hoje elas se estendem para os lares e chegam para estudantes, pais/responsáveis, coordenadores/as, diretores/as, etc. E mais: ficam, muitas das atividades/aulas, disponíveis no ambiente online, num intrincado processo de memória – que “expõe o sujeito [professor/a] a seu próprio dizer, ao seu próprio olhar.” (ORLANDI, 2012, p. 77), e de vigilância – que produz controle e normalização das ações (FOUCAULT, 2005, p. 88). Na rede de discursividades que vem se tecendo sobre a educação no cenário pandêmico, a ideologia opera não só na reprodução de sentido(s), mas, sobretudo, na sua naturalização, de modo a levar os sujeitos a reagirem às demandas que se encontram em vigor, como imperativo do/para o momento: é por meio da discursivização sobre a necessidade de manutenção de uma rotina (de estudos, de trabalho, de atividades domésticas, etc.), por exemplo, que vemos se propagar dizeres sobre produtividade e desempenho, conforme podemos depreender na Figura 3, a seguir.



FIGURA 3

Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CBBVZZsHbQj/>>

Acesso em: 03 abr 2021.

De acordo com Han (2017, p. 24-26), a sociedade atual – do desempenho e da produção – tem como mote “projeto, iniciativa e motivação”, mas, no entanto, “o sujeito do desempenho continua disciplinado” em função das cobranças, do imperativo do (dever) ser produtivo e da “pressão de desempenho”. O paradigma contemporâneo mostra que certa figura estabilizada de mulher e feminilidade continua sendo presença constante nas funções do lar, por um lado, marcando, por outro lado, certa ausência dela nas funções profissionais. Na Figura 1, temos uma imagem hegemonicamente tomada como pré-construído para homem e masculinidade que reside a possibilidade de manutenção de uma rotina (acordar, tomar café, pegar a maleta, passar o dia entre quatro paredes), de modo que a ele cabe não se sobrecarregar, mas se manter ativo no labor, no prover, na produtividade exigida socialmente. À mulher, portanto, cabe não só os afazeres profissionais, como as tantas atividades (afazeres de casa, compras, comida, roupa, filhos/a e seus horários, etc.) do dia a dia. No campo da produção científica, pesquisas¹⁰ apontam o impacto do isolamento social para estas mulheres, especialmente as que têm filhos em idade escolar: se a desigualdade entre “homens e mulheres” já era naturalizada, agora ela se acentuou com formato home office, escolas fechadas, aulas à distância.

As estatísticas do IBGE¹¹ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apontam que “mulheres” empregam quase duas vezes mais o tempo em atividades domésticas do que “homens”, ainda que exerçam posições similares às ocupadas por eles. Há um trabalho na/da memória que produz efeitos paradoxais: confirmação de certo imaginário estabilizado sobre “diferença de gêneros” e produtividade e, concomitantemente, certo deslocamento na filiação histórica de sentidos. A verdade sobre “gêneros” é inscrita materialmente na língua, resultado da luta de classes, da falha do simbólico e equívoco da história. Logo, nunca houve estabilidade de sentidos, a não ser como efeito imaginário que faz funcionar “gêneros naturais” dotados de “diferença sexual”, determinada, inclusive, por posições diferentes em relação à ideia de “produtividade”.

Segundo Kehl (1998), na passagem para a Modernidade, a consolidação do capitalismo como modo de produção produziu e sofreu efeitos de uma separação imaginária (“com fronteiras nítidas e demarcadas”) sobre o que se compreende como “papeis de gêneros”. O

espaço público seria habitado por um efeito e por uma performatividade (BUTLER, 2003) de masculinidade que, por sua vez, permite emergir um imaginário sobre “ser homem”; enquanto o espaço íntimo e doméstico não seria, simplesmente, habitado “pela mulher”, mas, sim, por uma performatividade específica e esperada de feminilidade, o que, por sua vez, ajuda a produzir, fazer funcionar e confirmar um imaginário para “ser mulher”. Nestas mesmas condições de produção, comparecem rupturas na estabilização do sentido em função de mais de uma forma de fazer funcionar “feminino”: “mulheres trabalhadoras”, por exemplo, cujo trânsito entre o dentro e o fora do “espaço doméstico”, produz efeitos outros sobre gênero. Além disso, a própria consolidação da forma-sujeito capitalista e das possibilidades de individuação pelo Estado interferem nas formas de a língua, na história, fazer efeitos de sentido sobre gêneros serem afetados pelos de produtividade, por sua vez, alienados nos de trabalho. Em resumo, não se separam efeitos de sentido, no modo de produção capitalista, sobre gêneros, produtividade e trabalho. Dessa forma, nosso objetivo não é construir uma reflexão lateral sobre gêneros, mas agregar um outro gesto de leitura que corrobore o seguinte: as enunciações sobre a pandemia, na verdade, não trazem uma novidade óbvia sobre o “mundo atual”. Na verdade, posições de sujeito e discursos que já circulam no interdiscurso comparecem à memória¹² sob nova formulação, como se expusessem problemas novos. No entanto, tal novidade é de superfície somente, podendo ser questionada à medida que propomos este gesto de leitura mediante um aporte teórico e analítico específicos.

A seguir, apresentamos um efeito de fecho a respeito da reflexão sobre alguns sentidos de/sobre educação e produtividade em tempos de pandemia.

3. Em tempos pandêmicos: ressignificações da/sobre educação e produtividade

No acontecimento discursivo nomeado como pandemia de coronavírus (em suas diversas famílias parafrásticas), outros sentidos são reclamados pela história. Ao mesmo tempo, é próprio da memória discursiva o funcionamento entre permanência e diferença, o que possibilita a elaboração de uma filiação histórica em que os deslizamentos de sentidos (sobre educação, sobre produtividade, sobre

posições-sujeito) se dão na ressignificação de espaços ocupados. Na Figura 3, por exemplo, a sequência discursiva atribuída à “uma engenheira milanesa” sobre “meu marido”, vemos o seguinte efeito metafórico entre termos: “maleta”, “escritório”, “quarto”. Ou seja, não importa o espaço físico em si, não se trata de uma referência transparentemente tomada, já dada em um mundo empírico, pois agimos e produzimos sobre/em um imaginário que se inscreve no simbólico pela falha.

Desse modo, sequência de substantivos comparece afetada pela ideologia à medida em que atualiza sentidos historicamente reclamados para certo “masculino”, para determinado “meu marido”. Sendo assim, não importa qual o espaço empírico: para se constituir o “ser homem”, o espaço público é atualizado como parte do trabalho da memória para significar o sujeito que, de “maleta”, vai ao “escritório”, onde quer que ele esteja localizado fisicamente. Ao mesmo tempo, há “mulher” que comparece em relação a “meu marido”: “cuidar”, “casa”, “filha”, “próprio trabalho”. Nesse caso, “ser esta mulher” implica a performatividade do “cuidar” da “casa” e da “filha”, além do “próprio trabalho”. O “trabalho”, aqui, aparece determinado por “próprio”: comparece a suposta necessidade imaginária de que, para “femininos”, é preciso especificar de qual trabalho se fala. Independentemente do espaço empírico, o doméstico e o íntimo, “do lar”, insistem em causar falhas no simbólico no que se refere aos “deslocamentos do feminino”.

Por isso, há a formulação e a circulação de sentidos sobre “igualdade de gênero”, “reconhecimento da mulher”, e assim por diante. No entanto, dizer e performativizar um gênero significa circunscrever um espaço para que ele seja uma “vida vivível” (BUTLER, 2015). Assim, sentidos sobre “ansiedade”, “sobrecarga de trabalho”, “face precária das aulas” (das Figuras 1 e 2) são postos em outra circulação quando em entremeio com as sequências da Figura 3. As condições de produção da pandemia confirmam a ideologia como um trabalho baseado na contradição sobre os sentidos e que toma os objetos paradoxais como se fossem homogêneos: certos recortes do imaginário sobre “vida” e trabalho” são retomados como se fossem estáveis, ao mesmo tempo em que são parafraseados como novidade trazida pela propagação do vírus. Enquanto acontecimento, o encontro de temporalidades faz “o passado” reclamar atualização sob o nome de “presente”, como se “novo” fosse, como se “o inesperado” estivesse surgindo.

Quando partimos, no entanto, à análise discursiva, compreendemos a forma-sujeito e o Estado (em suas instituições, como a escolar) em um trabalho de manutenção de parte considerável das posições de sujeitos e de dizer. A pandemia expõe limites capitalistas, mas não os destrói e nem rompe com eles, borrados que são: descobrimos efeitos novos deles sobre as vidas e seus reconhecimentos e “produtividades”. Nessa direção, nestas condições de produção, “educação” passa a ser afetada por formas de individuação do Estado (“aluno do ensino remoto”; “mães que acumulam trabalhos, o próprio e o do outro”; “maridos que transformam quartos em escritórios”) que não são novidades, mas (re)atualização das possibilidades de “vidas” identificáveis pela forma-sujeito capitalista. O “novo” não é dito, mas produzido como efeito, (re)produzindo exigências de ser um sujeito produtivo.

Nas materialidades discursivas recortadas para a presente abordagem, circulam dizeres que, aparentemente, trazem novidades produzidas pelo momento pandêmico. No entanto, sob análise, sentidos já cristalizados e que sustentam modos de vida e posições-sujeito insistem e produzem rastros “no presente”. O esquecimento funciona como se novos desafios fossem dados aos indivíduos (possibilitados e agenciados pelo Estado), quando, na verdade, estamos diante de atualizações de uma memória que não cansa de se escrever e inscrever nos corpos. Assim, o Real do não-sentido, do sentido-outro, retorna como assombração que escancara e mistura sentidos: *começar, acabar, o fora, o dentro, periferia e centro* (GULLAR, 2010).

Referências

- ALTHUSSER, L. A corrente subterrânea do materialismo do encontro. Trad. de Mônica G. Zoppi-Fontana com a colaboração de Luziano Pereira Mendes de Lima. **Crítica Marxista**, no 20, Rio de Janeiro-RJ, 2005.
- BAUMAN, Z. Arrivistas e párias: os heróis e as vítimas da modernidade. In: BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BERNARDES, J. E. Esse vai ser um período mais do que perdido para a educação, afirma Daniel Cara. In: **Brasil de Fato**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/25/esse-vai->

ser-um-periodo-mais-do-que-perdido-para-a-educacao-afirma-daniel-cara. Acesso em: 03 abr. 2021.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DIAS, C. A materialidade digital da mobilidade urbana: espaço, tecnologia e discurso. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, v. 1, 2016, p. 157-175.

DIAS, C. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo**. Campinas: Pontes, 2018.

DIAS, C. O discurso da 'inovação' no processo de significação de 'mudança' na sociedade da informação. In: ZATTAR, N.; PRIA, A. D.; MORALIS, E. G. (Org.). **Linguagem, Acontecimento, Discurso**. 1ed. Campinas/Cáceres: RG Editora/Fapemat, v. 1, 2011, p. 45-60.

EFLAND, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J., BARBOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERREIRA, M. C. F. Análise do Discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, Porto Alegre, n. 48, 2010, p.17-34.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3 ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005.

GALLI, F. C. S. Redes de leitura: informação e conhecimento na contemporaneidade. In: GARCIA, D. A.; GALLI, F. C. S.; SILVA, J. R. B.; SOUSA, L. M. A.; CHICOTE, M. L. L. C.; YADO, T. H. M. (Orgs.). **Ressonâncias de Pêcheux em nós**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014, p. 149-159.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

GULLAR, F. **Ossos e vozes – guaches, nanquins e gravuras de Gianguido Bonfati**. Rio de Janeiro: Editora ContraCapa, 2010.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HAN, B-C. Além da sociedade disciplinar. In: HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. 2 ed. Ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p.23-30.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

KEHL, M. R. **Deslocamentos do Feminino: A mulher freudiana na passagem para a modernidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

KOMESU, F. C.; GALLI, F. C. S. Práticas de leitura e escrita em contexto digital: autoria e(m) novos mídiuns. **Revista da Abralín**, v. 15, 2016, p. 165-185.

OLIVEIRA, J. A face precária das aulas remotas na pandemia. **Outras Mídias**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/a-face-precaria-das-aulas-remotas-na-pandemia/>. Acesso em: 03 abr. 2021.

OLIVEIRA, J. Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho. **EL PAÍS**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>. Acesso em: 03 abr. 2021.

ORLANDI, E. P. Do sujeito na história e no simbólico. **Escritos** n° 4. Campinas-SP, maio/1999, p. 17-27.

ORLANDI, E. P. Quando a falha fala: materialidade, sujeito, sentido. In: ORLANDI, E. P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p.69-82.

PACÍFICO, S. R. Prefácio – Dos caminhos que não conhecemos: linguagem híbridas. In: BIZIAK, J. S.; STOCKMANN, J. I.; CONCEICAO, K. C. S. S. (Org.) **Linguagens híbridas na prática docente**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2017.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Trad. e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PERRENOUD, P.; GATHER THURLER, M. **As competências para ensinar no século XXI - formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, ArtMed, 2002.

PFEIFFER, C. R. C. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento**: Estado, Mídia, Sociedade. 1ed. Campinas: Pontes, v. 1, 2001, p. 41-58.

WILLIANS, J. O que é pós-estruturalismo? In: WILLIANS, J. **Pós-estruturalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ZOPPI-FONTANA, M. A arte de cair fora. O lugar do terceiro na enunciação. In: **Revista ECOS**. Variantes linguísticas literaturas regionais, ed. n. 02, 2004, p. 61-69.

ZOPPI-FONTANA, M. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação”. In: GUIMARÃES, E.; BRUM-DE-PAULA, M. (Orgs.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 93-116.

ZOPPI-FONTANA, M. A arte do detalhe. In: **Web-Revista Discursividade**: Estudos Linguísticos, v.9, 2012, s.d.

ZOPPI-FONTANA, M. Althusser e Pêcheux: um encontro paradoxal. In: **Conexão Letras**, v. 12, 2014, p. 23-36.

ZOPPI-FONTANA, M. Ponto de vista: o ponto cego das teorias da polifonia. In: **Estudos da Língua(gem)** (Online), v. 13, 2015, p. 249-283.

Notas

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro de Comunicação e Artes – CAC, Departamento de Letras e Programa de Pós-graduação em Letras, Recife, Pernambuco, Brasil; e da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/IBILCE, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-4499-2908>; fernanda.galli@ufpe.br

** Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara. Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Colegiado e curso de Letras) – campus Palmas. Atualmente realiza pesquisa de pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Departamento de Linguística, Campinas, São Paulo, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-9495-5171>; jacob.biziak@ifpr.edu.br

¹ Esta ênfase nas diferenças é considerada por Efland (2008) como uma fragmentação cada vez menor das identidades, o que acaba produzindo políticas e disputas sangrentas paralelamente a um esforço de integração, discutindo em quais termos ela poderia acontecer. Ou seja, há, por um lado, uma tentativa de representar o que é, aparentemente, do “outro”; ao mesmo tempo em que surge um temor de que certas

“essências” sejam perdidas em prol do “pluralismo”. Stuart Hall (2003 e 2004) também é outro teórico que, em mais de uma obra, já chamou atenção sobre isso.

² “Esquecimento”, aqui, não se refere a uma problemática da memória psíquica do indivíduo, mas aponta para algo da ordem do que não pode ser sabido. Por isso, o sujeito “esquece” – o que é necessário para enunciar sob efeitos da evidência – que não é fonte de seu dizer e que seu dizer poderia se processar de outra maneira (em outros termos, que o que realiza é atravessado constitutivamente pelo que não realiza).

³ Na perspectiva de Guimarães (2002), o espaço de enunciação é onde o sujeito se constitui entre modos e direitos de dizer, os quais não são distribuídos de maneira igual, mas desigual: processo marcado pelo embate, conflito, permanente, dado seu hibridismo de posições, possibilidades e poderes. No espaço de enunciação, as cenas são especificações locais onde se fazem os agenciamentos, de modo que as figuras específicas da enunciação podem emergir, fazendo funcionar os lugares de dizer.

⁴ Entendemos por materialidade digital aquela que circula no ambiente online e compartilhamos das colocações de Dias (2018) sobre o fato de que é “pela circulação que o digital se formula e se constitui” (p. 29), de maneira que se assume, nesse espaço, não uma relação de anterioridade, mas de perspectiva entre um discurso e outro.

⁵ Sinalizamos que, embora as instituições universitárias também tenham tomado as mesmas medidas, nosso foco nesta abordagem está voltado para o “ensino remoto” na instituição escolar.

⁶ Cientista político, professor da USP e membro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

⁷ A discussão sobre as diferenças e as semelhanças entre o “ensino remoto” e “ensino a distância”, apesar de relevante, não faz parte dos objetivos da presente abordagem.

⁸ “O aplicativo, disponível para celulares Android e iPhone (iOS), criado em 2014, é uma espécie de sala de aula virtual do Google. Por meio dele, professores podem organizar e compartilhar conteúdo a distância. Além de permitir anexar atividades e materiais em PDF, o Google *Classroom* possibilita a criação de perguntas que podem ser respondidas por múltipla escolha ou respostas curtas.” Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/como-funciona-o-google-classroom-app-que-pode-ajudar-na-quarentena/>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

⁹ Segundo professores da rede pública de ensino, o contato com estudantes acaba se perdendo se eles não têm condições em casa para acessar a dispositivos – computadores ou celulares – necessários para acompanhar as aulas virtuais. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>>, <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/a-face-precaria-das-aulas-remotas-na-pandemia/?fbclid=IwAR0wZ9NhZYdUpDGz4KXttOZFqCD8E7VN-RkoSI2JtoIKI06R5mIwyGPv8>>.

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/22/dois-meses-apos-a-suspensao-de-aulas-presenciais-alunos-pais-e-professores-relatam-como-esta-a-educacao-durante-a-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

¹⁰ O projeto *Parent in Science* [ou *Maternidade e Ciência*] aborda o dano da pandemia e da desigualdade de condições para docentes, pesquisadores, pós-doutorandos/as, doutorandos/as e mestrandos/as. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/>. Acesso em: 03 abr. 2021.

¹¹ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24267-mulheres-dedicam-quase-o-dobro-do-tempo-dos-homens-em-tarefas-domesticas>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

¹² Sobre memória, retomamos Pêcheux (1999): o autor propõe que esta é estruturada pelo esquecimento. Logo, não se relaciona com uma compreensão teleológica, cronológica e/ou evolutiva. A memória, ao funcionar sustentada pelo esquecimento, produz recorte no que pode ser retomado enquanto pré-construído (o interdiscurso). Assim, o trabalho da memória implica selecionar o que vai ou não ser retomado como “ocorrido”, como “passado”, e não de estabelecer uma suposta “essência”, “obviedade” sobre o que “já foi”. Diferentemente, o interdiscurso refere-se ao conjunto dos já-ditos que circulam, e, por sua vez, podem ou não ser (re)conhecidos pelas diversas posições de sujeitos nas formações discursivas.