
A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR
EM TEMPOS DE PANDEMIA: A POSIÇÃO
SUJEITO PROFESSOR FRENTE AOS
DESAFIOS EMERGIDOS NAS PRÁTICAS DE
ENSINO REMOTO E HÍBRIDO

9

THE RESIGNIFICATION OF THE SCHOOL
SPACE IN PANDEMIC TIMES: THE TEACHER
SUBJECT POSITION FACING TO THE
CHALLENGES EMERGED IN THE REMOTE
AND HYBRID TEACHING PRACTICES

SILVA, Marcinete Rocha da

Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso

e-mail: profmarcinete@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6916-0753>

BRESSANIN, Joelma Aparecida

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas

Professora efetiva na Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística

e-mail: joelmaab@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5684-4961>

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar o discurso dos professores sobre as práticas de ensino em tempos de pandemia, considerando, neste processo, a posição sujeito professor ao lidar com os desafios emergidos durante as aulas remotas e híbridas, bem como as expectativas na volta às aulas presenciais. A pesquisa está fundamentada na teoria da Análise de Discurso materialista e a constituição do corpus de análise se deu por meio da realização de uma entrevista, na plataforma Google Meet, com professores que estavam ministrando aulas no período pandêmico em escolas públicas estaduais de Mato Grosso. Como principais resultados observamos que em meio as turbulências e desafios no campo educacional, durante o isolamento social, os profissionais realizaram práticas significativas para desenvolver o

processo de ensino e aprendizagem, ressignificando o espaço escolar, no sentido de despertar mais a participação dos estudantes, organizar melhor o tempo de duração e procedimentos seguidos nas aulas online, além de selecionar diferentes recursos tecnológicos para auxiliá-los na execução de suas atividades pedagógicas.

Palavras-chave: contexto pandêmico, posição sujeito, ensino remoto, ensino híbrido.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the teachers' discourse on teaching practices in times of pandemic, considering, in this process, the teacher subject position when dealing with the challenges emerging during remote and hybrid classes, as well as expectations in the return to face-to-face classes. The research is based on the theory of materialistic Discourse Analysis and the constitution of the corpus of analysis took place through an interview, on the Google Meet platform, with teachers who were teaching classes in the pandemic period in state public schools in Mato Grosso. As main results we observed that in the midst of turbulence and challenges in the educational field, during social isolation, professionals have carried out significant practices to develop the teaching and learning process, resignifying the school space, in order to further awaken the participation of students, better organize the duration time and procedures followed in online classes, in addition to selecting different technological resources to assist them in the execution of their pedagogical activities.

Keywords: pandemic context, subject position, remote teaching, hybrid teaching.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propomo-nos a analisar o discurso de professores, que atuam na rede pública estadual, sobre um outro modo de realização de suas práticas de ensino, com as aulas remotas e híbridas, em substituição ao ensino presencial, durante o período letivo de 2020 e 2021.

A circunstância que favoreceu a paralisação das aulas presenciais foi a inesperada pandemia da Covid-19 que teve início no ano de 2019, na China, expandindo-se rapidamente para outros países. No Brasil, a turbulência se proliferou em março de 2020, quando o vírus, com

propagação veloz e alto índice de letalidade, disseminou mudanças radicais no cotidiano da população como o uso de máscaras de proteção e as políticas de distanciamento social, principais medidas de prevenção recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Diante dessa situação, visando manter o isolamento, houve fechamento de comércios, escolas e outros ambientes com fluxo elevado de pessoas. Neste contexto, milhares de alunos ficaram sem aula em todo o país, sem perspectiva de quando ocorreria o retorno às atividades escolares. No estado de Mato Grosso, a interrupção das aulas teve início com Decreto Nº 407 de 16 de março de 2020, com a antecipação do recesso escolar por 15 dias e, posteriormente, novos decretos mantiveram as aulas suspensas até a metade do mês de julho. Neste período, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) criou o site *Aprendizagem Conectada* com atividades para que os alunos pudessem estudar em casa, já para os professores foram ofertados cursos on-line no site *Escola de Governo*, por meio do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO).

O Decreto Nº 510, de 03 de junho de 2020, manteve a paralisação das atividades letivas em regime presencial e enfatizou a necessidade de um plano para retomada das aulas, assim, a SEDUC organizou o *Plano Pedagógico Estratégico de Volta às Aulas*, propondo o retorno oficial das atividades escolares por meio do teletrabalho, a partir do dia 15 de julho do mesmo ano. Neste momento ocorreu uma formação com os professores sobre o uso da *Microsoft Teams*, selecionada pela SEDUC como plataforma mediadora de volta às aulas remotas. A partir do dia 03 de agosto até 18 de dezembro, ocorreu o atendimento aos alunos, de forma on-line e através de material apostilado impresso, para os que estavam impossibilitados ao acesso à internet.

Com o encerramento das aulas em dezembro, o quarto bimestre do ano letivo de 2020 foi incluído no calendário escolar de 2021, que foi organizado em cinco bimestres, do quarto ao oitavo. Para o atendimento on-line, a SEDUC suspendeu o Teams e implantou as plataformas *Google Classroom* e *Google Meet*, disponibilizando em sua página “Volta às Aulas” as instruções para o acesso, tanto pelo professor quanto pelo aluno. Para os estudantes que não dispunham dos recursos on-line o estudo permaneceu por meio de apostila impressa, disponibilizada pela escola.

A partir de 03 de agosto, todos os profissionais da educação retornaram ao trabalho 100% integral na unidade escolar por meio do ensino híbrido – um método que possibilitou que os alunos voltassem a

frequentar a escola por meio do revezamento semanal, organizado em dois grupos A e B. Posteriormente, com a publicação da 100% presencial dos alunos nas unidades escolares, mantendo as medidas de prevenção e o ensino remoto ou apostilado para os estudantes com comorbidades, que apresentassem laudo médico. Portaria N° 662/2021, de 08 de outubro, ocorreu, a partir de 18 de outubro, o retorno 100% presencial dos alunos nas unidades escolares, mantendo as medidas de prevenção e o ensino remoto ou apostilado para os estudantes com comorbidades, que apresentassem laudo médico.

Durante esse período em que ocorreram as aulas remotas, novos desafios surgiram nas práticas de ensino e aprendizagem que levaram os professores a repensar suas metodologias, planos de aula e uso das tecnologias, a fim de manter, em meio à crise pandêmica, o espaço escolar em funcionamento e a qualidade das aulas.

Com base nessas condições de produção, buscamos, por meio deste trabalho, compreender, com base na teoria da Análise de Discurso, os efeitos de sentido atribuídos ao imaginário de espaço escolar, na transição do espaço presencial para o remoto, e os deslizamentos de sentidos atribuídos ao ensino e aprendizagem com as aulas práticas, neste período.

Assim sendo, o desenvolvimento do presente estudo foi organizado em quatro seções: 1) apresentação da constituição do corpus da pesquisa; 2) as formações discursivas acerca dos principais desafios enfrentados na mudança do espaço escolar presencial para o remoto e o híbrido; 3) o posicionamento do professor na ressignificação do espaço escolar e as expectativas futuras para o retorno presencial em 2022; e 4) as considerações finais.

1. CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E DO DISPOSITIVO ANALÍTICO

Para as pesquisas em Análise de Discurso, conforme Orlandi (2007, p. 63), um dos primeiros pontos que deve ser considerado é a definição do corpus, haja vista que “[...] a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas”. A organização do corpus a ser utilizado em determinada pesquisa, segundo a autora, inicia-se pela natureza da pergunta posta pelo analista, o material e a finalidade da análise (Ibidem, p. 64). Neste enfoque, ao observarmos como a realidade pandêmica afetou a educação básica do estado de Mato Grosso, principalmente com a mudança do ensino presencial para as aulas remotas e híbridas,

questionamos o que os professores têm a nos dizer sobre os desafios enfrentados nas práticas de ensino, o imaginário e a resignificação do espaço escolar em meio às imprevisibilidades pandêmicas.

Para trazer sentido a esse questionamento, buscando compreender as práticas de ensino durante a pandemia, organizamos uma entrevista, pela plataforma Google Meet, com três professores da educação básica, da área da linguagem, que estiveram em regência nas aulas remotas, neste período e na volta às aulas híbridas e presenciais, em escolas estaduais, no ensino médio. Para conduzir a entrevista elaboramos um questionário com dois eixos temáticos, conforme o quadro 1:

QUADRO 1

<p>1. Sobre sua experiência profissional:</p> <p>a) Há quanto tempo trabalha na educação? b) Qual a sua área de atuação? c) Há quanto tempo trabalha nesta escola? d) Já tinha alguma experiência com o sistema remoto de ensino e uso de plataformas e aplicativos para reunião coletiva (aula) online?</p>
<p>2. Sobre sua experiência como professor nas aulas remotas em tempos de pandemia:</p> <p>a) Cite as plataformas e aplicativos recomendados pela SEDUC. b) Mencione outros recursos tecnológicos que você adotou nas suas aulas, como e/ou em que medida esses recursos contribuíram. c) Comente um pouco sobre os desafios e/ou angústias nas práticas de ensino e aprendizagem e como estes estão sendo superados. d) Comente sobre os pontos positivos ocorridos nas suas aulas. e) Se na sua escola as aulas já estão ocorrendo no ensino híbrido, descreva como esse sistema tem funcionado na prática. f) Descreva quais práticas didáticas e/ou recursos técnicos e tecnológicos das aulas remotas você está ou pretende continuar utilizando no ensino híbrido e presencial.</p>

Fonte: *Elaborado pelas autoras.*

Destacamos que, antes da realização da entrevista, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)¹ comprometendo-nos em manter em sigilo a identidade dos participantes, que assinaram

¹ O CEP exarou o Parecer nº 4.888.842, aprovando nossa pesquisa, assim, cumprimos com os parâmetros legais, prescritos na Resolução CNS 510/2016.

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste propósito, os professores participantes da pesquisa foram nomeados, ao longo deste artigo, como P1, P2 e P3.

O P1 trabalha há 11 anos na educação, 9 anos na instituição escolar atual e leciona a disciplina de Artes. O P2 trabalha há 4 anos na educação, na mesma instituição, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. O P3 trabalha há 7 anos na educação, 3 anos na instituição escolar atual, lecionando a disciplina de Educação Física.

Levamos em consideração, também, no momento da entrevista, os mecanismos de projeção e as diferentes posições sujeito ocupadas, a saber: a posição sujeito professor (entrevistado) e a posição sujeito pesquisador (entrevistador), assegurando o que afirma Orlandi (2007) sobre a antecipação das representações, que dizem respeito às condições de produção do discurso, isto é, às formações imaginárias postuladas por Pêcheux ([1969] 1997): a) posição do sujeito professor (entrevistado) (quem sou eu para lhe falar assim?, e quem é ele para que eu lhe fale assim?); b) posição do sujeito pesquisador (quem é ele pra me falar assim, e quem sou para que me fale assim?), e c) do objeto de discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?)”.

Sob esse viés teórico, Santana e Melo e Costa (2014) afirmam que a entrevista não possui apenas o propósito de apurar dados, mas de buscar compreender o funcionamento discursivo, a memória e os acontecimentos que produzem deslocamentos de sentidos, constituindo, por meio da dupla corporeidade da voz e do gesto entre interlocutores, a escuta discursiva.

Para a Análise de Discurso (AD), a língua não é homogênea, transparente e os sentidos não são abstratos, assim, diferentemente da Linguística Estruturalista que trata a língua como um sistema fechado, a AD a considera na relação homem-história-sociedade, ou seja, inclui, na noção de formação discursiva, a exterioridade linguística e a ideologia. Nas palavras de Orlandi (2007), o discurso é definido como língua em movimento, prática da linguagem, como “efeito de sentido entre locutores” (cf. PÊCHEUX, [1969] 1997). Logo, o discurso é considerado um objeto histórico social com suas implicações: conflito, reconhecimentos, relações de poder, constituições de identidades (ORLANDI, 2008).

Quando o sujeito fala algo, esse dizer é atravessado por uma determinada ideologia e pelo já-dito, trata-se do interdiscurso, que é anterior ao dizer, pois fala antes, em outro lugar e independentemente

da vontade de quem enuncia, desse modo, a formulação do dizer, o intradiscorso se materializa a partir de uma determinada formação discursiva, produzindo um efeito de sentido e não outro.

A formação discursiva também é determinada pelo imaginário que funciona através da relação entre o lugar histórico social e a posição ideológica do sujeito. Para Orlandi (2007), o lugar do qual o sujeito fala determina o que ele diz, nesta direção, as entrevistadas falam a partir da posição sujeito professor que ocupam e, deste modo, as palavras vão produzir um sentido, obtendo um valor diferente do que se falasse da posição sujeito aluno ou de outro lugar social, pois falar a partir de um determinado lugar produz efeitos, visto que há uma hierarquia, há relações de força que sustentam esse dizer. Desse modo, não é o sujeito físico ou o lugar empírico que ele ocupa que faz funcionar o discurso, mas sim o atravessamento ideológico e o jogo de projeções imaginárias que marcam a imagem que o sujeito atribui do seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, [1969] 1997).

Pelas projeções imaginárias e pelo atravessamento ideológico, o sujeito assume e passa a ocupar uma dada posição discursiva, assim, as formações ideológicas e imaginárias incluem as relações de forças e de sentidos. Pelas vias da antecipação, o sujeito projeta a imagem do sentido que suas palavras causarão no ouvinte e, calçado pela ilusão de controlar os sentidos, cria estratégias discursivas de acordo com o efeito de sentido que deseja produzir. As relações de forças são marcadas por determinada posição social ocupada pelo sujeito, já as relações de sentidos resultam das ligações que um discurso estabelece com os já ditos, remontando às formações ideológicas que os constituem. Marcado pelo jogo das formações imaginárias, ideológicas e discursivas o sujeito do dizer, tomado como posição, se move entre o mesmo – a cristalização do sentido pela paráfrase – e pela criação do sentido novo – instalando a polissemia. Assim, institui alguns sentidos para silenciar outros, de acordo com a formação ideológica na qual a posição sujeito se inscreve.

Ao se posicionar, o discurso desse sujeito se inscreve na história, pois, segundo Orlandi (2008), os discursos estabelecem uma historicidade que não é definida pela cronologia, mas pela produção e circulação dos sentidos, assim a condição de produção do discurso, nas palavras da autora, leva em consideração o homem na sua história, a relação da língua com o sujeito falante e a situação pela qual o dizer é produzido (ORLANDI, 2007). Neste horizonte, ainda que o foco dos sujeitos

(professores) seja abordar sobre o momento pandêmico, seus discursos significam na relação com outras experiências vividas pelos profissionais nas práticas de ensino e, mais amplamente, na relação como o contexto sócio-histórico da educação brasileira, pois a formulação do dizer está sempre entremeada pelo interdiscurso.

O discurso do sujeito, atravessado pela historicidade e pela ideologia, produz sentido porque, “[...] o sujeito é interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete a ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 22), desse modo, ao discursar sobre os desafios do período pandêmico os professores se posicionam significando e ressignificando não somente as práticas de ensino, mas também o seu próprio lugar social.

Em outras palavras, ao dizer o sujeito toma posição se inscrevendo em uma determinada formação discursiva, que funciona como um objeto simbólico carregado de sentidos marcados pela ideologia que a conforma, logo, o analista de discurso, de acordo com Orlandi (2007), busca compreender como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentido, como as interpretações funcionam e estão investidas de significância para e por sujeitos. Com esta perspectiva, neste trabalho, buscamos analisar o discurso dos professores referente aos desafios, à ressignificação e ao imaginário do espaço escolar remoto, híbrido e presencial.

2. DESAFIOS ENFRENTADOS NO MOMENTO DAS AULAS REMOTAS E HÍBRIDAS

Por nos encontrarmos em um período de pandemia, que impôs a necessidade de manter o distanciamento social, optamos por realizar a entrevista pela plataforma Google Meet, conduzindo-a de forma individual, conforme o horário de disponibilidade de cada participante. No momento da entrevista, estabelecemos um diálogo norteado pelo questionário descrito no quadro 1. Sendo assim, no primeiro eixo temático, os participantes relataram sobre a experiência profissional com a educação, e, no decorrer do segundo eixo temático, relataram o modo como estavam ocorrendo suas práticas de ensino na circunstância pandêmica.

Neste panorama, analisaremos, nesta seção, as sequências discursivas (SD) referentes aos desafios que afetaram os professores, com a propagação do vírus da Covid-19, bem como as dificuldades em usar os recursos tecnológicos e interagir com os alunos nas aulas remotas e híbridas. Vejamos:

SD1 (Q2c; P1): Foi um desafio e tanto, **o medo né**, a pessoa está lá trabalhando e **de repente você para com tudo, todo mundo vai ficar na sua casa, aí vem o isolamento, o psicológico abala demais, angústia**, nossa foi um **momento difícil**. (Grifo nosso).

Na SD1, o P1 aborda que o maior desafio frente à paralisação das aulas presenciais, em março de 2020, foi o medo causado pelo isolamento. É possível perceber que seu dizer se baseia na projeção imaginária criada a respeito da pandemia, que levou à morte milhares de pessoas infectadas pelo vírus. Neste contexto, o sentido de medo causado por outras doenças, já vivenciadas pela humanidade em outras épocas (peste negra, gripe espanhola, gripe suína e outras) é acionado da memória, do interdiscurso, que, como já dissemos, é algo que fala sempre antes, em outro lugar, mas, pelo fato do atravessamento ideológico se dar de forma inconsciente, o sujeito tem a ilusão apenas da realidade, que é marcada pelo funcionamento da evidência e das significações percebidas, aceitas e experimentadas (ORLANDI, 2007).

Desse modo, o dizer de P1 se atravessa de suas projeções imaginárias e do que a memória do dizer conforma acerca de todos os discursos já ditos sobre a pandemia antes e durante a paralisação das aulas: quantitativo de pessoas infectadas, casos de morte por Covid-19, crises de saneamento, métodos de prevenção etc., que circularam nas mídias em geral, como sendo um acontecimento atemorizante e arriscado, principalmente para a saúde, gerando os sentimentos de medo, angústia e abalo psicológico, conforme textualizados na SD1. Esses mesmos sentimentos afetaram também os alunos, os pais e outros profissionais envolvidos no contexto escolar, pois, no período pandêmico, o ensino remoto foi implementado como uma ação emergencial em virtude da necessidade estabelecida de se praticar o isolamento social como forma de diminuir o contágio.

No enunciado “[...] de repente para com tudo, todo mundo vai ficar na sua casa, aí vem o isolamento” é possível perceber também um sentimento de surpresa do P1 ao descrever o momento difícil da paralisação, pois, embora os rumores da circulação do vírus, na China, tenham iniciado no final de 2019, era inesperada sua disseminação de forma tão abrangente e global, chegando rapidamente ao Brasil.

Com efeito, a pandemia afetou não somente o contexto escolar que precisou interromper suas atividades programadas para o ano letivo, mas o país como um todo, acirrando as desigualdades econômicas e sociais, haja vista que muitas pessoas tiveram a renda mensal comprometida

por conta do isolamento social, necessitando do auxílio emergencial ofertado pelo governo. Do mesmo modo, nos hospitais faltaram leitos e equipamentos para atender o número crescente de pessoas infectadas pelo vírus. Além disso, houve atraso para adquirir a vacina, e, quando iniciou a aquisição, a quantidade era limitada, priorizando, primeiramente, as categorias mais emergenciais, o que ocasionou a demora em atender toda a população. Neste contexto, novos decretos foram prorrogando o isolamento social e as notícias sobre a Covid-19 foram continuamente circulando e produzindo efeitos nas mídias.

Além desses conflitos que geraram a repentina necessidade de início e permanência em isolamento social, os professores, quando não contaminados, tiveram familiares e amigos doentes e mortos. Isso agravou os sentimentos de medo e insegurança, de modo que P1, ao ser indagado sobre os desafios e/ou angústias a respeito do ensino e aprendizagem, durante a volta às aulas no período pandêmico (Q2c), não começa falando diretamente sobre o processo de ensino, mas da inesperada paralisação e dos sentimentos que o impactou.

Em relação à implantação das aulas remotas, a SEDUC selecionou algumas plataformas e aplicativos que já existiam – a Microsoft Teams, em 2020, e o Google Meet e o Google Classroom, em 2021 – como instrumentos mediadores oficiais para a interação online entre professores e estudantes.

A internet ligada às tecnologias digitais, dispositivos móveis e aplicativos vem produzindo, segundo Dias (2020), um imaginário de mudanças aceleradas, no mundo, pois o acesso a plataformas, aplicativos, sites, redes sociais e jogos estão presentes no cotidiano dos estudantes e professores, principalmente, através do celular, assim, a realidade pandêmica tornou mais necessária a integração da tecnologia na vida cotidiana, especialmente das escolas. É neste contexto, então, que buscamos analisar o que os professores relatam sobre suas experiências com o uso dos recursos tecnológicos.

Vejamos os próximos recortes:

SD2 (Q1d; P1): Eu tinha experiência porque eu fiz uma graduação semipresencial e aí utilizava esses recursos, eu também trabalho como tutora em um curso na UNEMAT, desde 2018, então **eu tinha essa experiência, mas não tão profunda como nós temos agora** né que é essa aula presencial/online, porque **antes era** mais os recursos gravados, os textos que são postados na plataforma e não como **é agora** esse sistema.

SD3 (Q2c; P2): Nesse momento da aula online, **tinha professor que não tinha muita habilidade com a internet, o computador, o aplicativo**, essas coisas. **Eu graças a Deus tinha um notebook, porque se não tivesse eu teria que comprar. E o Teams quando começou a utilizar eu tive que pedir para alguém instalar e formatar** porque é um aplicativo mais pesado, então tive essa dificuldade para instalar e **depois aprender a utilizar, claro que teve as formações né, também li bastante conteúdo e assisti aulas no You Tube**, para aprender utilizar a plataforma. (Grifo nosso).

Na SD2, o P1 relata ter vivido experiências distintas com os recursos tecnológicos, relacionando-as por meio das formas linguísticas “antes” e “agora”, que remetem ao acontecimento da pandemia, que marcou o tempo por um antes e um depois dela. Assim, ao dizer da pandemia como acontecimento discursivo, visto fazer falar uma atualidade com uma memória do dizer, P1 aciona o contexto sócio-histórico e ideológico para marcar a sua experiência com a tecnologia, conforme textualizado no enunciado “[...] eu tinha essa experiência, mas não tão profunda como nós temos agora”, produzindo efeitos de que o uso da tecnologia também se marca por um antes “[...] antes era mais os recursos gravados, os textos que são postados na plataforma”, e por um depois, dado pelo “agora” em “[...] não como é agora esse sistema”. Esse funcionamento marca o modo como a tecnologia era usada antes da pandemia, apenas para gravação de aulas, e durante a pandemia, através do ensino remoto, quando o professor, de modo síncrono, foi forçado a dar aula para os alunos por meio de um aplicativo, impondo-lhe um modo de dar aula totalmente diferente, pois, como ele mesmo disse “[...] não como é agora esse sistema”.

Assim, observamos que há uma movimentação de sentidos entre um antes e um agora, marcando e constituindo, pelo efeito da incompletude, o fazer pedagógico na pandemia. Para Orlandi (2007), nem os sujeitos, nem os sentidos, nem o discurso estão prontos e acabados; mas em movimentos contínuos dados pelo simbólico e pela história, pois a língua é sujeita a falha e a história sujeita a ruptura, assim ocorre a transformação. Com base nas palavras da autora, é possível perceber, no enunciado, uma ruptura de sentido que simboliza uma experiência já praticada “antes” no ensino “semipresencial”, quando as plataformas eram utilizadas como recursos para gravação de vídeos

e postagens de texto e outra ainda não conhecida, não experienciada por P1, a de “agora”, que, por ser desconhecida, é, conseqüentemente, mais desafiadora, com a aula síncrona, que o professor descreve como “presencial/online”, atribuindo, nesse gesto, sentidos para o que chama de “presencial”, ou seja, a interação entre professor e aluno, em um espaço escolar diferente, mediado pelas plataformas “on-line” (Microsoft Teams, o Google Meet e o Google Classroom).

Nesse funcionamento, o emprego das formas pronominal e verbal “nós temos”, flexionadas no plural, presentes no enunciado “[...] mas não tão profunda como nós temos agora” marcam o entendimento de que a experiência entre o “antes” e o “agora” é vivenciada também por outros professores.

Os efeitos de sentido do “antes” e do “agora” estão também em funcionamento no enunciado da SD3: “[...] tinha professor que não tinha muita habilidade com a internet, o computador, o aplicativo”, marcando também o dizer pela constatação da situação de pouco familiaridade com os recursos tecnológicos. A forma verbal “tinha”, na terceira pessoa, indica que muitos professores não possuíam conhecimento aprofundado sobre as tecnologias, logo é possível perceber que esses recursos não eram utilizados com tanta frequência nas suas aulas. Do mesmo modo, em “[...] e o Teams quando começou a utilizar [...]”, o advérbio “quando” marca o agora, contexto pandêmico, ocasião em que começou a utilizar a plataforma Teams. Desse modo, é possível observar que o efeito do pouco uso de antes da pandemia se repercute no presente, transformando-se em um desafio para os professores que precisaram desenvolver as habilidades que estavam faltando para conseguir englobar a tecnologia em suas aulas. Esse funcionamento é corroborado pelo dizer “[...] eu tive que pedir para alguém instalar e formatar [...] e depois aprender a utilizar”, o professor também se inclui nesta realidade desafiadora.

No efeito de sentido expresso pelo “agora”, a tecnologia pode ser interpretada como simbolização de novo espaço escolar, pois um sentido sempre pode ser constituído com base em uma formação discursiva, presentificada pela memória social e na relação da língua com a historicidade, marcando o dizer como proveniente de uma memória discursiva, de um já dito, que marca a importância das tecnologias nas práticas de ensino, mas que antes não eram tão utilizadas na educação e que se fizeram necessárias nas aulas totalmente remotas.

Esse enunciado é formulado aos modos do “[...] esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação” (ORLANDI, 2007, p. 35), ou seja, ao dizer algo, dizemos de uma forma e não de outra, criando

uma ilusão de que nosso dizer só pode ser pronunciado com aquelas palavras, porém, sempre há uma paráfrase indicando que o dizer poderia ser feito de outro modo. Neste entendimento, o enunciado “[...] tinha professor que não tinha muita habilidade com a internet, o computador, o aplicativo” poderia ser dito de outro modo, sem prejuízo de sentido, pela paráfrase “falta habilidade para usar os recursos tecnológicos”. Na mesma direção, o dizer “Eu graças a Deus tinha um notebook, porque se não tivesse eu teria que comprar”, poderia ser parafraseado como “falta notebook na escola para realizar o trabalho”. Assim, o professor dá visibilidade aos sentidos da ineficiência do ensino público, que, marcados historicamente na sociedade, materializam o discurso da “falta”: falta de investimento na formação, falta de recursos tecnológicos, falta de oportunidade para que o professor mostre o que ele pode fazer, etc.

Ideologicamente, segundo Leffa, (2011), “[...] põe-se a culpa em alguém” por esta falta: no governo, nas instituições ou nas pessoas. Todavia, observamos que na SD3, o P2 se antecipa atribuindo a si mesmo uma possível responsabilidade pelo (in)sucesso na utilização do recurso tecnológico, expondo, inicialmente, que essa dificuldade não é só dele, porém, no final, defende-se afirmando que ele buscou aprender mais, pois além das formações que foram oferecidas, ele afirma: “[...] também li bastante e assisti aulas [...]”. Isso demonstra a autonomia do professor que não se acomodou, buscou aprender o que precisava para desenvolver seu trabalho. Assim, desde o início das aulas remotas, o P2 já buscava ressignificar sua posição sujeito professor frente à realidade educacional vivenciada.

Passemos a SD4, que trata da interação entre professor e aluno nas aulas on-line:

SD4 (Q2c; P1): **Aí vem os desafios de tentar dar continuidade nos estudos, no ensino e aprendizagem desses alunos** e o que a gente percebe é que **a maioria dos alunos não tem interesse, não voltaram às aulas online**, eles falavam que não tinha acesso à internet, mas a gente percebe que não é isso. **Nós acessávamos a plataforma, mandávamos o link, mas eles não entravam e não entram.** Hoje mesmo tive uma experiência com o 1º H, a proposta era socializar um conteúdo, entrou 5 alunos na sala, a primeira aluna compartilhou tela, quando eu vi só tinha ela e mais um aluno, ou seja, com **medo** de apresentar,

uns tinham feito outros não tinham feito, **mas saíram da sala**, aí os dois que ficaram apresentaram, **então percebo que eles têm muito medo**, e qual é a desculpa? **Minha internet caiu, acho que os pais deixam e aí acontece isso** muitas das vezes, a gente liga e não aparece uma viva alma **quando tem 5 ou 6 alunos na minha sala fico feliz demais**. (Grifo nosso).

Nesta SD, o P1 apresenta dois desafios na interação com os alunos, sendo que um é em decorrência do outro, pois a ocorrência de evasão escolar decorre, como consequência, da constatação de que os alunos não participam da aula on-line e, quando o fazem, acabam por abandonar a aula por medo de ter de apresentar/socializar os resultados de um trabalho que não fizeram. Ao argumento da evasão escolar “[...] a maioria dos alunos não tem interesse, não voltaram às aulas online” soma-se o dizer, com efeito de denúncia, sobre a omissão dos pais “[...] acho que os pais deixam e aí acontece isso”. Desse modo, há novamente uma referência à discursividade da “falta”, agora atribuída aos alunos e aos pais, marcando o dizer de P2 como fazendo coincidir a posição-sujeito no discurso com a posição social ocupada, a de professor. Desse modo, seu dizer se marca como inscrito em uma formação discursiva dominante do discurso pedagógico, uma vez seu dizer reproduzir os sentidos da falta constitutiva que conforma o ensino brasileiro como deficiente, fracassado, culpabilizando os sujeitos envolvidos.

Essa falta de qualidade da educação, nas palavras de Pfeiffer (2019), nem sempre é atribuída ao Estado, pois, na maioria das vezes, há um imaginário referente a individualização e a meritocracia do sujeito, que atribui a falta como falha do professor e do aluno. Isso acontece nesta SD, à medida que é atribuída ao aluno a falta de interesse. Mas, no dizer do próprio professor “Aí vem os desafios de tentar dar continuidade nos estudos, no ensino e aprendizagem desses alunos”, vemos uma preocupação que, em certa medida, chama para si a responsabilidade sobre as faltas abordadas, buscando mais qualidade no ensino e aprendizagem.

Sobre o segundo desafio, relacionado aos alunos que não participam das aulas on-line, P1 apresenta também outro comportamento comum nos alunos, que não participam “[...] com medo de apresentar [...] [...] percebo que eles têm muito medo”, marcando a falta como atribuída também ao aluno. Neste contexto, compreendemos a produção de diferentes efeitos de sentido: de um lado, o medo que o professor sentiu,

com a paralisação das aulas presenciais e pelo elevado número de contágio e mortes noticiado nas mídias; de outro, o sentido de medo relacionado ao novo espaço escolar, assim esse medo pode significar receio de interagir, sugerindo um desconforto com o espaço online.

Vejamos a SD5, que também aborda os desafios na interação:

SD5 (Q2c; P2): Mas assim, de início a minha dificuldade foi em **como falar com um aluno que eu não estou vendo, eles não ligam a câmera né, depois até eu passei a desligar a câmera, como se eu tivesse falando para as paredes, e, ainda assim, ter que produzir e ter sentido naquilo né, manter a formalidade, a disciplina, a metodologia utilizada na sala de aula.** (Grifo nosso).

Observamos, nesta SD, que a dificuldade do P2 ocorre pela perda do contato físico na interação com o aluno, essa circunstância é agravada também pela impossibilidade de acesso à plataforma online por muitos alunos e pela não obrigatoriedade de abrir a câmera, o que resultou na perda do contato visual, mencionada pelo professor: “[...] como falar com um aluno que eu não estou vendo, eles não ligam a câmera né, depois até eu passei a desligar [...]”. Além disso, no dizer “[...] ainda assim, ter que produzir e ter sentido naquilo né, manter a formalidade, a disciplina, a metodologia utilizada na sala de aula”, percebemos que, de início, a aula que produzia sentido para o P2 era o modelo que ele trabalhava no presencial, portanto, ele busca seguir essa metodologia no sistema online, mas encontra dificuldades, pois a escola, por ser uma instituição disciplinar e formal, assegurava o controle de suas aulas, no entanto, no sistema remoto, por não estar com o aluno presente, sob sua vista, a dificuldade para manter esse controle passou a ser maior, tanto sobre a situação de aprendizagem quanto sobre a participação dos alunos. Entretanto, no dizer “[...] ainda assim, ter que produzir e ter sentido [...]” é possível perceber que o professor atribui a si a responsabilidade de ressignificar essas dificuldades enfrentadas no espaço escolar, de modo a dar sentido a suas práticas de ensino, diante do contexto pandêmico.

Nesta direção, retomando a situação observada pelo P1 (SD4), referente ao medo do aluno de interagir e a ocorrência com o P2 (SD5), sobre a perda do contato físico e visual com aluno nas aulas online, observamos, mediante o impacto causado pelo diferente, que a maior dificuldade encontrada foi na interação entre professor e aluno.

Os problemas referentes à interação no novo espaço escolar foram também abordados por Vieira (2021), que a afirmou como sendo um dos maiores obstáculos enfrentado durante as aulas remotas. Neste contexto, consideramos que há uma memória social que representa ideologicamente a sala de aula presencial como um lugar adequado para o acontecimento das práticas de ensino, assim, o espaço remoto significa, para muitos professores e alunos, um lugar de não aprendizagem. Essa constatação é dada pelo trabalho de Vieira (2021), quando afirma que 51,1% dos alunos relataram não estar aprendendo no sistema remoto, o que, somado a outros obstáculos como problemas de conexão, pode ter contribuído para a ocorrência da evasão ou desinteresse do aluno, conforme abordado neste trabalho.

O sistema de ensino híbrido teve início a partir de agosto de 2021. Nesta organização, foi implantada a semana A e a semana B, programando a participação presencial e on-line dos alunos. Vejamos o que os entrevistados responderam quando indagados a respeito dos desafios da volta às aulas nesta modalidade:

SD6 (Q2e; P2): Esse sistema voltou né, **mas pela questão da evasão de turmas né ele não funcionou**, ficou uma semana só sendo semana A e semana B e depois normal. Nos conteúdos têm uma dificuldade de compreensão pelo fato de estarmos iniciando essas aulas híbridas já no final do ano, **muitos alunos terem voltado e não estar fazendo nem apostila nem participando online estão com um déficit de aprendizagem.** (Grifo nosso).

De acordo com o P2, a “evasão de turmas” também é uma realidade no ensino híbrido. Para alguns alunos, a evasão pode significar uma dificuldade de se adaptarem a esse sistema, como foi mencionado nos recortes referentes ao ensino remoto. Mas produz também um efeito de sentido que sinaliza a ressignificação do espaço escolar, ou seja, o aluno, já adaptado ao modo on-line, não se preocupou em voltar à escola. Contudo, o enunciado “[...] muitos alunos terem voltado e não estar fazendo nem apostila nem participando online estão com um déficit de aprendizagem” demonstra que a causa da evasão de alunos se deu durante o ensino remoto, pois “muitos” não participaram das aulas on-line e nem estudaram pelo sistema apostilado. Essa evasão foi mencionada pelo P1 (SD4) e relacionada a uma possível falta de interesse do aluno. Assim, várias foram as razões: o medo de interagir

na plataforma on-line (SD4); a não consecução de acompanhamento das aulas, devido a problemas de conexão; a perda do contato físico e visual (SD5), entre outros motivos que podem tê-los levado a interpretar o espaço remoto como lugar de não aprendizagem (cf. VIEIRA, 2021).

Outra causa que pode ter contribuído para a evasão são as desigualdades econômicas e sociais, haja vista que nem todos os alunos tinham condições de adquirir os recursos necessários para participar das aulas online, por isso muitos estavam estudando pela apostila. O método apostilado, se por um lado era solução para atender o aluno que não tinha acesso à plataforma on-line, por outro, contribuiu para o déficit de aprendizagem, conforme o que foi dito pelo P2, pois o aluno estudava sozinho sem o acompanhamento do professor e não conseguia tirar suas dúvidas referentes ao conteúdo. Esse funcionamento pode ter levado muitos a interpretar a apostila também como forma de não aprendizagem, optando por não participar de nenhum modo.

Com o retorno presencial, podemos notar que o professor enfrenta um desafio ainda maior que os outros já mencionados, em vista da necessidade de criar estratégias para trabalhar o considerável “déficit de aprendizagem” de um percentual aluno, durante o período de distanciamento social.

Assim, retomando os principais desafios apresentados e os recortes analisados nesta seção, compreendemos que a falta constitutiva comparece, principalmente, nos argumentos que justificam a ocorrência de evasão escolar em virtude da falta de recursos tecnológicos e problemas de interação entre professor e aluno. Nessa direção, observamos que nesses dizeres predominam os efeitos do interdiscurso, que se refere ao já dito, à memória (ORLANDI, 2007) sobre o ensino público ser deficiente e haver sempre determinados modos de interpretação da falta de melhores condições e acessibilidade, produzindo, como efeito, o discurso recorrente e contínuo da culpabilidade entre os envolvidos (as instituições governamentais, as unidades escolares, os professores, os alunos, os pais), enquanto não se discute as razões reais dos problemas educacionais.

A nosso ver, o déficit de aprendizagem (SD6), resultante do período de isolamento social, é colocado pelo professor como o maior desafio, que abarca o professor, que está à frente desse trabalho, e se estende a toda comunidade escolar, além dos órgãos de educação.

3. A POSIÇÃO SUJEITO PROFESSOR NA RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO REMOTO E HÍBRIDO

Abordaremos, nesta seção, sobre a ressignificação do conceito de escola, pois, segundo Orlandi (2007), ressignificar é interpretar. Nessa direção, tomamos os sentidos, aos modos da AD, como não transparentes, dinâmicos, sujeitos a ruptura, ao desliz, pois a linguagem é marcada pela incompletude e, nesta condição, se abre para o simbólico, onde a falta se torna lugar do possível. Em vista disso, o professor e o aluno, concomitantemente, se ressignificam nessa nova conjuntura educacional, abrindo muitas possibilidades de sentido ao que seria esse novo modelo de ensino.

Observemos as sequências discursivas abaixo:

SD7 (Q2d; P1): No início do ano **eu trabalhei com a professora de português**, e foi legal porque **a gente trabalhou interdisciplinar**, juntou as salas de aula, e **a gente percebeu que quando tem mais alunos eles participam mais, eles interagem mais, eles ficam motivados a entrar na aula**. Analisamos obras de arte, espetáculo, pinturas, ela entrou com charges, história em quadrinhos e a gente foi contextualizando. A proposta final era para eles ilustrar um poema, cada aluno pegou um trecho do poema, fez o desenho e aí a gente pediu para os alunos declamar o poema, fazer um podcast e a gente escolheu um, e fomos apresentar esse trabalho em um evento, o CONAD, **foi muito positivo, muito bom. Eles tiveram mais interesse, mais participação** (Grifo nosso).

SD8 (Q2d; P2): Outro ponto positivo foi **poder ir organizando a aula**, de início eu ficava as duas horas falando sem parar, eu comecei a cansar, minha garganta chegou ao limite, eu falava tanto que não dava tempo para os alunos responderem as atividades. **Então eu comecei a observar que eu poderia mudar aquela forma de aula**, eu passei a falar meia hora, deixar uma hora para eles responderem as atividades e na meia hora última né, eu voltava para corrigir. Depois, com tempo eu comecei a fazer 40 a 50 minutos até uma hora direto e deixava 1 hora pra eles fazer e enviar as atividades porque eu percebia que no momento de retornar pra fazer a correção o aluno

estava as vezes lavando louça, fazendo uma comida e não voltava para corrigir, então eu dava uma aula até uma hora e já liberava e depois eles mandavam as atividades e caso tivesse alguma dúvida mandava pelo Whatsapp, **então eu fui adaptando e readaptando a forma online**. (Grifo nosso).

Nas SD7 e SD8, os professores abordam mais diretamente sobre suas práticas, assim, podemos dizer que eles já se sentem mais seguros em relatar a maneira que têm enfrentado os desafios citados. Nesse contexto, ao usar as formas pronominais “eu”, “a gente”, “nós”, “eles”, dão mais visibilidade à posição sujeito que ocupam.

Na SD7, no enunciado “[...] a gente trabalhou interdisciplinar” é possível observar que a ação do professor resultou de uma prática coletiva, do trabalho feito em parceria com colegas de outras disciplinas e, ao mesmo tempo, marca uma imagem da posição professor como um sujeito autônomo, capaz de criar estratégias para modificar os sentidos inicialmente atribuídos às suas aulas.

No recorte “[...] a gente percebeu que quando tem mais alunos, eles participam mais, eles interagem mais, eles ficam motivados a entrar na aula”, o professor ressignifica um dos principais desafios abordados neste trabalho, a dificuldade de interação com o aluno, pois, conforme a SD4, no momento de interação, o P1 enfrentou obstáculos como a evasão escolar e o medo dos alunos de socializar as atividades. Aplicando a estratégia de criar atividades interdisciplinares, o espaço online tornou-se um lugar significativo para a aprendizagem, haja vista que os professores (de português e artes) conseguiram interagir com os alunos, motivá-los a participar, produzir e socializar suas atividades.

Assim, na afirmação “[...] foi muito positivo, muito bom” há um efeito de sentido provocado pela antonímia, sugerindo que no início das aulas remotas a interação com os alunos estava sendo negativa e, com a ação do trabalho interdisciplinar, houve uma ruptura de sentido, transformando o ensino remoto em um acontecimento positivo.

Essa nova prática de ensino ressignifica também os sentidos da “falta” como uma culpabilidade atribuída a alguém. Desse modo, o enunciado “[...] Eles tiveram mais interesse, mais participação” demonstra que a falta de interesse do aluno, motivo apresentado para a ocorrência de evasão escolar, se traduz em um novo sentido, representado por aluno interessado e que participa. Logo, é possível ressignificar também a falta de acompanhamento dos pais, uma vez que o sentido de pais, que acompanham o desempenho de seus filhos, não dito no enunciado,

significa no contexto. Assim, a ação do professor, em conjunto com os alunos e os pais, produz um sentido de que o lugar da falta também pode ser lugar do possível.

O P2 também ressignificou a interação entre professor e aluno, visto que, na SD5, percebe-se que a dificuldade de adequação da metodologia usada na sala de aula presencial no sistema on-line, além disso, decorria de alguns problemas que impactavam o professor (observados nas SD5 e SD8), em razão da mudança de ambiente que dificultava o processo de interação, como a ocorrência da perda do contato físico e visual com o aluno; a fala por um longo tempo, que não deixava espaço para a realização das atividades escolares; e a lida com o aluno que estava realizando outras atividades (lavar louça, fazer comida), no horário da aula. Desse modo, nos enunciados “[...] poder ir organizando a aula” e “[...] eu comecei a observar que eu poderia mudar aquela forma de aula”, o professor demonstra uma autonomia na organização da sua aula. Essa ressignificação, como é possível notar, não ocorreu repentinamente, mas na medida em que o professor começou a experimentar novas metodologias na sua disciplina.

Assim, o enunciado “[...] comecei a observar que eu poderia mudar” indica que o professor começou a dar um novo sentido para sua prática, expressando mais confiança e segurança em inovar, abrindo-se às novas maneiras de conduzir às aulas, não mais com uma postura disciplinadora e controladora, mas com foco na participação e aprendizagem do aluno. Ao completar dizendo “[...] fui adaptando e readaptando a forma online”, esse dizer sinaliza uma ruptura de sentido entre a forma que trabalhava antes e o novo método, demonstrando uma interação mais facilitada ao organizar a quantidade de tempo para explicação, socialização de conteúdos e para os alunos responderem às atividades, pois, além da interação com o aluno, o professor ressignificou também os sentidos de tecnologia, como podemos ver nas SD9 e 10:

SD9 (Q2b; P2): Um dos recursos que eu aprendi no curso de formação e estou utilizando é questionários (quiz), onde o aluno faz o teste e já sai o resultado, então é atrativo, eu até já penso em trabalhar dessa forma com provas. Além disso, eu sempre oriento a baixar um **dicionário offline**. Também utilizo o **Whatsapp** e já teve vez de usar o **Facebook** pelo fato de um aluno não ter como participar das aulas no Meet, então eu mandava as atividades pelo Facebook e ele respondia e enviava pelo Facebook, foi um caso assim diferente. (Grifo nosso).

SD10 (Q2b; P3): Eu utilizei também a plataforma de You Tube, jogos eletrônicos, séries sobre os esportes em diversas partes do mundo, disponíveis na Netflix que chama “esportes no mundo”. **Tentei usar diversos métodos possíveis, como forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem e, até mesmo, a interação entre eles.** (Grifo nosso).

Analisando as duas sequências, é possível observar que há uma separação temporal, marcada por um “antes” e um “agora”, por meio do qual os professores enfatizam antes possuir pouca experiência e habilidade com o uso das tecnologias, demonstrando não as usar com frequência, em suas aulas. Essa ocorrência se inscreve em uma formação discursiva que é dominante no discurso pedagógico, realçando a falta como lhe sendo constitutiva “[...] falta de formação e de recursos tecnológicos”. Esse funcionamento produz sentidos de culpabilidade para os órgãos governamentais, por não fornecer tais recursos, pois essa omissão do Estado torna desafiador o trabalho do professor, que, no momento pandêmico, precisou usar as plataformas selecionadas pela SEDUC.

Na SD9, o dizer “[...] Um dos recursos que eu aprendi no curso de formação e estou utilizando é o questionário (quiz)” ressignifica a falta, uma vez que o P2 relata usar um recurso tecnológico, aprendido em um curso de formação. Além disso, o professor demonstra autonomia e habilidade na escolha e inclusão de outros recursos tecnológicos que possam auxiliar na qualidade de suas aulas, como o Whatsapp e o Facebook. Com isso, percebemos que, embora o professor tenha enfrentado dificuldades no uso das plataformas recomendadas pela SEDUC, esse desafio foi superado e ressignificado, visto que o professor afirma ter mais domínio na utilização desses recursos e na inclusão de outros que já estavam presentes no seu cotidiano. Assim, ao relatar “[...] já teve vez de usar o Facebook pelo fato de um aluno não ter como participar das aulas no Meet”, o professor demonstra um sentido de autonomia e segurança em selecionar, por conta própria, um aplicativo que pôde incluir o aluno que não estava participando. Nesse funcionamento, pela inclusão do aluno, o professor ressignifica o espaço escolar para todos terem acesso ao ensino, no momento de pandemia.

O enunciado do P3, na SD10 “[...] Tentei usar diversos métodos possíveis, como forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem e, até mesmo, a interação entre eles” também demonstra a autonomia

e segurança do professor ao organizar suas aulas, selecionando diferentes recursos tecnológicos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, essa SD traz um efeito de sentido que abrange a ressignificação da experiência, tanto com o uso dos recursos tecnológicos quanto do processo de interação com e entre os alunos. Assim, a utilização do verbo em primeira pessoa “[...] utilizei diferentes tecnologias como You Tube, os jogos eletrônicos e a Netflix”, percebe-se que ele se sentiu confiante em adotar recursos que possivelmente ele e também os alunos já conheciam e usavam, no cotidiano. Percebe-se também que a iniciativa de escolher tais plataformas e aplicativos é uma estratégia usada para promover a interação, ressignificando o sentido de não aprendizagem e de falta de interação para o de prática facilitadora e interativa.

Vejam, ainda, o relato sobre o momento do sistema híbrido:

SD11 (Q2e; P2): Quando voltou as aulas agora teve um aluno que falou: **professor eu não vou fazer atividade**, eu falei: por quê? Ele falou: há professor você mandava suas atividades e eu fazia a noite, a hora que eu queria. Porque o espaço físico da aula é das 13:00 as 15:00 horas, vamos supor, então a atividade vai ser feita neste horário, e pela questão da aula online o aluno poderia fazer em outro horário e tinha prazo pra enviar, então **ele acostumou tanto naquele sistema** que disse professor não vou fazer atividade agora vou fazer depois e **eu concordei com ele, aceitei a justificativa, porque vi que era real**, ele não estava de sacanagem comigo. **Mas além de nós professores adaptar, readaptar e voltar a adaptar de novo, os alunos também sofreram um pouquinho com essa questão de espaço né, espaço virtual e espaço físico, a regularidade de horas e prazos para entrega de atividades todo mundo sofreu com a pandemia vamos dizer assim.** (Grifo nosso).

Na SD6, conforme o relato do P2, observamos que para alguns alunos o espaço escolar não foi ressignificado, uma vez que, por meio do sistema híbrido, eles permaneceram sem estudar até a volta às aulas no prédio da escola. Já na SD11, o P2 relata outra realidade ao dizer que “[...] ele (o aluno) acostumou tanto naquele sistema (online)”, pois,

no retorno ao presencial, alguns deles queriam permanecer utilizando a metodologia implantada para a interação, pelas plataformas tecnológicas. Assim, através do contexto ocorrido na aula e da afirmativa do professor “[...] eu concordei com ele, aceitei a justificativa, porque vi que era real”, notamos que o professor percebeu que a formação imaginária acerca do espaço escolar foi ressignificada para este aluno, então, podemos afirmar, com base neste enunciado, que possivelmente outros alunos também compreenderam o sistema remoto como espaço escolar.

Nota-se, também, que ao concordar e aceitar a justificativa do aluno, o professor ressignifica a imagem negativa da posição sujeito aluno que não participa, não interage, ou não tem interesse, para uma imagem positiva de aluno participativo e autônomo, uma vez propor ao professor a forma de realizar suas atividades, nas plataformas on-line.

Com base na análise desses enunciados, percebemos que a interpretação de espaço escolar produziu outros sentidos para os alunos, de acordo com a participação deles nas aulas presenciais e remotas. Com efeito, para alguns alunos que não tiveram acessibilidade ao ensino remoto, permaneceu apenas a memória e a imagem do espaço escolar presencial, mas, para os outros que participaram das aulas on-line, houve uma ressignificação, uma ruptura de sentidos, ao se engajar em outras possibilidades de acesso à escola, concebendo outro imaginário de espaço escolar, visto interpretar o espaço remoto também como sala de aula.

No dizer “[...] mas além de nós professores adaptar, readaptar e voltar a adaptar de novo, os alunos também sofreram um pouquinho com essa questão de espaço né, espaço virtual e espaço físico” produz-se um efeito de sentido parafrástico e polissêmico (ORLANDI, 2007), uma vez fazer funcionar o mesmo – a memória do espaço escolar físico consolidado na sociedade – e o diferente – o deslocamento, a ruptura de sentido, uma vez que, com a “adaptação e readaptação” ao espaço virtual e ao ensino híbrido, outros sentidos foram produzidos para o contexto de escola. Este efeito entre o mesmo e o diferente, conforme o enunciado, foi desafiador tanto para professores quanto para alunos. Percebe-se, também, com a repetição da palavra “adaptar” que o professor interpreta os desafios e ressignifica permanentemente as práticas de ensino, antes, durante e após a pandemia.

Vejamos, ainda, o que o professor relata sobre as expectativas futuras.

SD12 (Q2f; P1): Quando voltarmos totalmente para o presencial não vou mais ficar imprimindo avaliação, pretendo continuar com o Google Forms, também usando vídeos, gravando vídeo aulas, explicações no Meet, usando todos os recursos possíveis. Agora tem internet e projetores em todas as salas dos terceiros, vamos ver quando voltar todos os alunos se vai continuar. Eu gosto muito de fazer slides, porque a artes é muito visual, as vezes alguma peça de espetáculo que a gente está analisando eu já vou lá na internet já acesso e já mostro um trequinho do espetáculo. Uma música que a gente vai analisar eu já coloco, então é muito bom, **todas as salas precisam desses recursos tecnológicos para a gente dar continuidade.** (Grifo nosso).

No enunciado “[...] quando voltarmos totalmente para o presencial”, o professor faz uma antecipação, projetando uma imagem do espaço escolar que deseja para o futuro, desse modo, menciona quais práticas, implantadas durante a pandemia, planeja continuar utilizando em suas aulas. Assim, ao dizer “[...] pretendo continuar com o Google Forms, também usando vídeos, gravando vídeo aulas, explicações no Meet, usando todos os recursos possíveis”, o professor demonstra uma mudança de postura frente aos desafios do ensino remoto, pois afirma que selecionou e adotou diversos recursos tecnológicos, em suas práticas de ensino. Além disso, ao enfatizar “[...] todas as salas precisam desses recursos tecnológicos para a gente dar continuidade”, o efeito produzido é o de que o principal aprendizado que o professor pretende levar, do momento remoto para o presencial, é o uso das tecnologias, como ferramentas facilitadoras para suas práticas de ensino.

Com isso, constatamos a resignificação, pelo professor, dos desafios postos inicialmente, referentes à interação com os alunos e o uso da tecnologia. Nota-se também que o medo, a angústia e outros sentimentos são resignificados, pois o professor passa a adotar uma postura autônoma diante de suas aulas, buscando meios para suprir as faltas, incluindo a si mesmo e aos alunos na realidade vivida, demonstrando, desse modo, que a experiência do ensino remoto produziu efeitos positivos no presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A continuidade das aulas, no decorrer do ano letivo de 2020 e 2021, configurou se, de um lado, como um momento desafiador, pelo fato de acontecer no entremeio de conflitos (medo da contaminação e da morte, sentimento de angústia, necessidade de isolamento social, incertezas futuras), gerados pela pandemia da Covid-19. De outro lado, embora as tecnologias estivessem socialmente consolidadas, as escolas, de todos os níveis e, especialmente, da educação básica, ainda não haviam implantado um sistema remoto robusto de ofertas de disciplinas com aulas totalmente on-line. Porém, com as medidas impositivas de distanciamento social, pela pandemia, as tecnologias também foram obrigadas a ocupar o espaço escolar, enquanto instrumento de viabilização das práticas de ensino e aprendizagem.

Nesta realidade, tanto professores quanto alunos e pais foram obrigados a aderir a um sistema de ensino possível para que milhares de estudantes pudessem retornar às aulas, sem maiores prejuízos. Essa experiência, inédita para um modelo de ensino totalmente presencial, impôs, aos professores, alunos e pais, desafios voltados para a adaptação ao novo espaço escolar, que, funcionando em um contexto de prática totalmente on-line, mostrou o despreparo das escolas e dos professores para lidarem com essa nova realidade, marcando as dificuldades com as condições de acesso, com as limitações de uso dos recursos tecnológicos e, finalmente, na interação entre professores e alunos. Esse funcionamento produziu, sobre os professores, efeitos distintivos, nas suas experiências de ensino, entre um “antes” e um “agora” (depois) da pandemia, atribuindo diferentes sentidos para os dois momentos vivenciados.

Em nossas análises, notamos que o principal desafio enfrentado pelos professores, no ensino remoto, foi o aumento significativo da evasão de alunos. Observamos, também, a reprodução de já ditos sobre o déficit escolar, relativos a algumas formações discursivas historicamente enraizadas no discurso educacional, como o discurso político da falta (de recursos tecnológicos, de formação profissional, de interesse dos alunos e dos pais etc.), faltas que, recorrentemente, são atribuídas aos professores, aos alunos, aos pais e aos órgãos políticos educacionais.

Porém, ao relatar o modo como foram organizando as próprias práticas de ensino pelo sistema remoto e híbrido, observamos que, por meio de suas ações e autonomia, os professores ressignificaram não só

os desafios que empecilhavam suas aulas, mas também o modo como se relacionavam com a tecnologia. Tomando a iniciativa de assistir vídeo-aulas, fazer leituras, participar de cursos de formações, buscando ampliar, dessa forma, suas habilidades com o uso das plataformas selecionadas pela SEDUC. Além disso, os profissionais adotaram outras medidas: trabalhar de forma interdisciplinar; organizar o tempo de duração da aula para melhor conforto na realização e socialização das atividades; elaborar atividades diferenciadas, selecionando e implantando diversos recursos tecnológicos (plataformas, aplicativos, sites, programas, vídeos, dicionários on-line etc.), além daquelas indicadas pela SEDUC: implantação de ferramentas facilitadoras das práticas docentes; incentivo aos alunos para se tornarem mais ativos; utilização de recursos tecnológicos para elaboração das atividades escolares. Com isso, constatamos uma reversibilidade nos argumentos acerca dos problemas de interação, das dificuldades de uso das tecnologias e da discursividade da “falta”, visto que os professores passaram a adotar um discurso de positividade, produzindo efeitos de sentido de que as aulas remotas eram satisfatórias para os alunos que delas participavam. Assim, em sua posição sujeito, o professor se reconhece como transformador de sua própria prática, uma vez que os sentidos de ressignificação simbolizaram adaptar, interpretar, criar, aprender e inovar, trazendo novas experiências para o ensino, no futuro.

Em relação ao ensino híbrido, observamos que os professores ainda relataram desafios como a evasão escolar e, principalmente, o déficit de aprendizagem percebido nos alunos que não estavam participando de nenhuma forma ou que participavam apenas pelo método apostilado. Com isso, notamos que a ressignificação do espaço escolar produziu sentido a partir dos efeitos decorrentes das desigualdades sociais, ou seja, para os alunos que tinham acesso aos recursos necessários para participar das aulas on-line, as ações dos professores tiveram eficácia na ressignificação, haja vista que os alunos “[...] tiveram mais interesse, mais participação” (SD7).

Para aqueles alunos que não participaram das aulas on-line por falta de recursos tecnológicos, tendo acesso somente ao sistema apostilado, fornecido pelas escolas, ocorreu déficit de aprendizagem, assim, o espaço escolar não foi ressignificado, pois não tiveram a mesma oportunidade que os alunos que acessaram as plataformas on-line e tiveram a presença do professor.

Detectamos ainda, um terceiro grupo de alunos que não

participaram nem on-line e nem estudaram as apostilas, apresentando também um déficit de aprendizagem, pois, para estes, o único espaço escolar que fez sentido é o presencial.

Compreendemos, então, que a igualdade de acesso e a permanência na escola pública ainda é um assunto amplo a ser debatido e investimentos precisam ser assegurados para garantir a qualidade do ensino público. Neste contexto, as condições de produção do ensino remoto nas escolas públicas, conforme pudemos constatar nos relatos feitos pelos sujeitos-professores, dão visibilidade à divisão social entre sujeitos: os professores que dominam os recursos tecnológicos e os que não sabem utilizá-los; os alunos que têm acesso à internet e/ou celular, notebook e os que não têm.

Desse modo, observamos que os desafios nas práticas de ensino são constantes, tanto no momento de aulas remotas, quanto híbridas e presenciais, porque, além de enfrentar as desigualdades educacionais decorrentes de desigualdades sociais, novos acontecimentos vão emergindo no contexto da prática e novos efeitos de sentido vão produzindo transformações na imagem do espaço escolar e, conseqüentemente, na posição sujeito professor e aluno. Portanto, não podemos dizer que as aulas remotas foram ineficazes ou que foram totalmente eficazes, mas que foram um espaço de significação e de ressignificação, pois os próprios desafios emergidos durante a pandemia foram trazendo oportunidades para a reflexão do professor, no que diz respeito à necessidade de desenvolver novas práticas de ensino. Do mesmo modo, produziram efeitos para as autoridades governamentais acerca da necessidade de investimento no ensino público, para melhores condições de trabalho do professor e para o acesso do aluno a uma educação de qualidade. Assim, acreditamos que a educação pós-pandemia terá um longo caminho a percorrer, buscando parcerias, principalmente, no empenho para superar o déficit de aprendizagem emergido no momento de crise pandêmica.

REFERÊNCIAS

DIAS, Cristiane. Ensino e tecnologia: o texto pelo digital. **Revista Ecos**, v.28, Ano 17, nº 01, 2020.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. **Inglês em escola pública não funciona? Uma questão múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

MORAIS, Rossival Sampaio; PINHEIRO, Fabio Oliveira; CHAGAS, Daiane Silva das. A pandemia e o letramento digital: artífice da formação continuada. **CONEDU: VII Congresso Nacional de Educação**, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67779> . Acesso em: 8 dez. 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Terra à vista – discurso do confronto**: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PÊCHEUX, Michel [1969]. 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. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

PFEIFFER, Claudia; SILVA, Mariza Vieira da; PETRI, Verli. Língua escolar: afinal, que língua é essa?. **Revista Ecos**. V. 27, 2019, p117-152. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4372/3488>. Acesso em 13 set. 2021.

SANTANA, Wedencley Alves; MELO E COSTA, Stephanie Lyanie. Quem sou eu para lhe falar assim? A construção de “discursos de si” por pessoas com HIV e o lugar do analista na entrevista discursiva. **Entremeios**: revista de estudo do discurso. V.9, jul/2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VIEIRA, F. Aulas remotas na pandemia: desafios e percepções de educadores, estudantes e suas famílias. In: COSTA, L. et al. **Experienciar**: construindo saberes. São Paulo: AgBook, 2021. 412 p.

RECEBIDO EM: 29/10/2022

ACEITE EM: 12/01/2023