

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

MARY STELA SURDI

**UM OLHAR DISCURSIVO: DESCONSTRUTIVO SOBRE OS EFEITOS DE SER
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ACONTECIMENTO
DA PANDEMIA DE COVID-19**

**CHAPECÓ
2024**

MARY STELA SURDI

**UM OLHAR DISCURSIVO: DESCONSTRUTIVO SOBRE OS EFEITOS DE SER
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ACONTECIMENTO
DA PANDEMIA DE COVID-19**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ângela Derlise Stübe

CHAPECÓ

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Surdi, Mary Stela

Um olhar discursivo desconstrutivo sobre os efeitos de ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19 / Mary Stela Surdi. -- 2024. 300 f.

Orientadora: Dra. Ângela Derlise Stübe

Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Doutorado em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC, 2024.

1. Pandemia de Covid-19. 2. Modos de subjetivação. 3. Formação de professor de língua portuguesa. 4. Análise de discurso. 5. Desconstrução. I. Stübe, Ângela Derlise, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARY STELA SURDI

**UM OLHAR DISCURSIVO, DESCONSTRUTIVO SOBRE OS EFEITOS DE SER
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ACONTECIMENTO
DA PANDEMIA DE COVID-19**

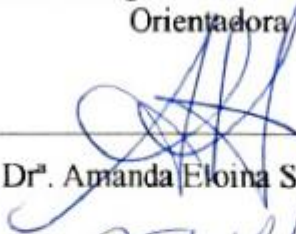
Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 05 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Angela Derlise Stübe – UFFS
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Amanda Eloina Scherer - UFSM



Prof.^a Dr.^a Beatriz Eckert-Hoff - UNIFRAN e Cruzeiro do Sul

Prof.^a Dr.^a Maria José Coracini - UNICAMP



Prof.^a Dr.^a Aline Cassol Daga Cavalheiro - UFFS

DEDICAR É....

Uma inscrição afetuosa aos que se foram e aos que se dedicaram

A todas as vítimas da Covid-19.

*À **ciência**, que soube o que fazer diante de um acontecimento que afetou o planeta.*

*Aos **professores**, que em meio aos mais diferentes desafios, lecionaram.*

EXPANDINDO A GRATIDÃO

Agradecer aqui não é algo protocolar, mas um gesto de lembrança e de afeto.

Um registro para a memória não esquecer...

Por isso comecei a tecer esta escritura ainda em 18 de junho de 2022, para “garantir” que não iria me esquecer de ninguém (o que não posso “garantir”) e à medida que a tese foi se constituindo, eu voltei aqui para fazer novos registros:

- Aos dez colegas professores de língua portuguesa que me doaram seu precioso tempo e conversaram comigo e que aceitaram me doar o seu dizer, algo que é tão precioso que o tempo não pode fazer esquecer, por isso a escritura desta tese;*
- Ao meu companheiro Jeferson, que entendeu os deslocamentos que o tempo provoca em nossas vidas e os tempos que precisamos para cada um de nós nesses deslocamentos;*
- Às minhas irmãs, Mary Neiva e Marcia, ambas doutoras em Letras/Linguística, que me inspiram, me apoiam e me ajudaram nessa trajetória;*
- À minha mãe e ao meu pai, Luiza e Wilson, cada um ao seu modo, ajudaram-me a ter a profissão que me inspira a ser uma pessoa melhor e feliz com essa escolha;*
- À minha orientadora, Professora Ângela Derlise Stübe, que me acolheu e com sua paciência e sapiência soube responder às minhas indagações e inquietações e me incentivou a buscar a minha assinatura, a minha voz discursivo-desconstrutiva;*
- Às professoras Amanda Scherer e Maria José Coracini, que compuseram minha banca de qualificação em 21 de setembro de 2023, pelos excelentes apontamentos e valiosas contribuições determinantes para a sequência desta tese e também às professoras Beatriz Eckert-Hoff, Aline Cassol Daga, que juntas às professoras Amanda e Maria José, compuseram a banca de defesa em 05 de dezembro de 2024;*
- À UFFS que me proporcionou o afastamento para capacitação, o que me permitiu dedicação exclusiva aos estudos de doutoramento e à AGIITEC pelo apoio para participação em evento internacional;*
- Ao programa UNIEDU/FUMDES/Pós-graduação pela concessão de bolsa de estudo, por meio da Chamada Pública 261/SED/2022;*
- Aos meus colegas professores do Curso de Letras da UFFS que me auxiliaram em momentos importantes nesta etapa;*

- *Aos meus colegas de PPGEL, pela grata vivência de ser novamente aluna, já aos 50 anos, em especial, aos meus colegas de GELINDI, juntos aprendemos a gelindiar:*

Um conjugar de muita partilha e de muito aprendizado.

- *A todos os meus professores, desde o antigo “jardim de infância” (gosto desse nome, parece-me poético) até a pós-graduação. Todos me inspiraram na escolha dessa profissão e me provocaram na busca pelo conhecimento. Em especial, agradeço à*

Professora Clelia Fantoni Bencke (in memoriam), do Curso de Letras da Unochapecó, que viu em mim, a professora que eu não sabia que poderia ser.

- *E, é claro, não poderia esquecer deles: à minha grande família animal, pelo que me ensinaram, sem saber que o sabiam: à tartaruga Monalisa que, no exato momento da primeira etapa de escritura, passeava tranquilamente sob minha mesa e que me ensinou a ter paciência e persistência, devagar e sempre (mas que nos foi furtada durante essas caminhadas em 2024); ao Salomão, nosso cão caramelo, que me ensinou a ter concentração, principalmente durante os seus alarmantes latidos, só porque o lixo estava sendo coletado e, por fim, à família felina que a gata Carlota Joaquina gerou em plena pandemia e que nos trouxe luz e esperança durante a grande escuridão de 2020: Caramelo (in memoriam), Chorão, Neguinha, Sofia, Frajola, Manchinha, Melinho e Tareca, que assistiram a muitas aulas e reuniões online - e participaram de algumas - em 2020, 2021, 2022, 2023 e que continuam me acompanhando nessa jornada...*

- *Por fim, agradeço ao por-vir, pois como ensina Derrida (2001, p. 88, grifos meus), o arquivo é um penhor do futuro, e o “arquivista produz arquivo, e é por isso que o arquivo não se fecha jamais. Abre-se a partir do futuro”, a todos que um dia dedicarão do seu tempo para ler este arquivo, sintam-se convidados a construir a sua contra-assinatura, a me lerem e se lerem nas páginas que seguem.*

RESUMO

Neste trabalho apresento alguns resultados da pesquisa em nível de doutoramento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó-SC e tem como tema os efeitos de sentido de ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19. Esse acontecimento promoveu uma série de disrupturas nos modelos vigentes no mundo do trabalho, nas relações sociais, no campo da educação e nos modos de subjetivação. Uma dessas disrupturas no campo educacional pode ter afetado os modos de subjetivação de sujeitos-professores de língua portuguesa, instaurando outras redes de filiação de sentidos do que se interpreta sobre “ser professor de língua portuguesa”. Teoricamente, pauto-me em uma perspectiva discursiva em aproximação com a desconstrução e a psicanálise. O objetivo principal foi analisar se a experiência de ensino remoto emergencial provocou deslocamentos nos modos de subjetivação dos sujeitos-professores, implicando (ou não) a constituição de novos processos identificatórios de ser-professor, tendo como materialidades significantes escrituras de si de graduados do Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC. Metodologicamente, o arquivo foi constituído com entrevistas semiestruturadas realizadas com dez sujeitos-professores de língua portuguesa que falaram de si e sobre a experiência de ser professor durante o acontecimento da pandemia de Covid-19. Desse arquivo, extrai um conjunto de regularidades discursivas que constituem o *corpus* deste estudo, a saber: o *unheimlich*, a angústia, o desejo, o falar de si e a docência pandêmica. Em meu olhar-leitor, o *unheimlich* foi interpretado como um efeito decorrente do súbito e do inesperado, provocado pelo ensino remoto emergencial em confronto ao ensino presencial; a angústia, como um afeto que se manifestou via *corpilinguagem*, com efeitos que provocaram questionamentos e incertezas sobre o fazer docente; o desejo, como um efeito do afeto da angústia, que mobilizou o sujeito-professor a se deslocar da posição de sujeito desamparado para sujeito desejanse; o falar de si como um gesto com seus efeitos *phármakon* de veneno. remédio, que revela a necessidade e a impossibilidade desse gesto. Dentre algumas considerações, vislumbro que os efeitos e os afetos experienciados por esses sujeitos provocaram deslocamentos nos modos de subjetivação de ser professor e ao propor um olhar discursivo. desconstrutivo sobre a docência pandêmica, busquei compreender e interpretar o que essa experiência sugere sobre aspectos que se poderia avançar para pensar a formação de professores, em especial, a formação inicial, lugar de onde me posiciono como sujeita-pesquisadora-formadora. Nosso desafio é o de pensar os processos de formação não mais pela (suposta) certeza de que sabemos ser professores (em uma modalidade de ensino específica), instalando a contradição e a heterogeneidade como categorias constitutivas dos modos de subjetivação docente.

Palavras-chave: Discurso. Sujeito-professor de Língua Portuguesa. Modos de Subjetivação. Pandemia. Acontecimento. Efeitos.

ABSTRACT

In this work I present some results of the doctoral research linked to the Postgraduate Program in Linguistic Studies (PPGEL) at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), on the *campus* of Chapecó, SC, and its theme is the effects of meaning of being a teacher of Portuguese language during the Covid-19 pandemic. This event promoted a series of disruptions in the current models, in the world of work, in social relations and in the field of education. One of these disruptions, in the educational field, may have affected the modes of subjectivation of subject-teachers of Portuguese language, establishing other networks of affiliation of meanings of what is interpreted about “being a teacher”. Theoretically, I am based on a discursive perspective in approximation with the deconstruction. The main objective was to analyze whether the experience of emergency remote teaching caused shifts in the modes of subjectivation of subject-teachers, implying (or not) the constitution of new identification processes of being a teacher, having as significant materialities, self-writings from graduates of the Course of Letters at UFFS, on the *campus* of Chapecó, SC. Methodologically, the file was made up of semi-structured interviews carried out with ten subject-teachers who spoke about themselves and the experience of being a teacher during the Covid-19 pandemic. From this file, I extracted a set of discursive regularities that constitute the *corpus* of this study, namely: the *unheimlich*, the anxiety, the desire, the talking about oneself and the pandemic teaching. In my reading perspective, the *unheimlich* was interpreted as an effect resulting from the sudden and unexpected, caused by emergency remote teaching in comparison to in-person teaching; the anxiety, as an affection that manifested itself via *body language*, with effects that provoked questions and uncertainties about teaching; the desire, as an effect of the affection of the anxiety, which mobilized the subject-teacher to move from the position of a helpless subject to a desiring subject; the speaking about oneself as a gesture with its *phármakon* effects of poison and medicine, which reveals the necessity and impossibility of this gesture. Among some considerations, I see that the effects and affections experienced by these subjects caused shifts in the modes of subjectivation of being a teacher and by proposing a discursive deconstructive look at pandemic teaching, I sought to understand and interpret what this experience shows about aspects that could be moved forward to think about teacher training, in particular, initial training, the place from where I position myself as a subject-researcher-professor. Our challenge is to think about training processes no longer based on the (supposed) certainty that we know how to be professors (in a specific teaching modality), installing contradiction and heterogeneity as constitutive categories of modes of teaching subjectivation.

Keywords: Discourse. Subject-teacher of Portuguese Language. Modes of Subjectivation. Pandemic. Event. Effects.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Perfil dos entrevistados: sujeitos-professores graduados no Curso de Letras da UFFS, campus Chapecó	46
Quadro 02 - O que foi ser professor de Língua Portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19?	67
Quadro 03 - Cartografia afetiva da docência pandêmica	164
Quadro 04 - Escolha da palavra-síntese para a docência pandêmica	177
Quadro 05 – Efeitos de resto da docência pandêmica	197
Quadro 06 - Falar de si, afetos e efeitos phármakon	221
Quadro 07 - Heterogeneidade constitutiva de ser professor: um caleidoscópio de subjetividades	235
Quadro 08 - Lugar da formação inicial na memória dos graduados	243

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Banda de Möebius das regularidades da docência pandêmica	69
Figura 02 - Capa do livro “O seminário, livro 10: a angústia”.....	70
Figura 03 - Uma morada para sujeito-professor no nó borromeano do entre-ensinos.....	150
Figura 04 - Nuvem de palavras do verbete “desafio”.....	193
Figura 05 - Painel Coronavírus.....	267
Figura 06 - @reliquia.rum	268
Figura 07 - Inumeráveis.....	269
Figura 08 – Memorial da Pandemia	270
Figura 09 - Memória Popular da Pandemia.....	271
Figura 10 – Escritura de si e um gesto de nunca acabar.....	272

LISTA DE ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	<i>Coronavirus disease 2019</i>
DP	Discurso Pedagógico
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EaD	Educação a Distância
FD	Formação discursiva
FI	Formação ideológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Letras
SARS	Síndrome respiratória aguda grave
SP	Sujeito-Professor
SD	Sequência Discursiva
SE	Sujeito-Entrevistador
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
VPNC	Vocabulário da pandemia do novo coronavírus

LISTA DE SÍMBOLOS

/	pausa curta
///	pausa longa
[inc.]	incompreensível
[XXX]	comentário do pesquisador
(...)	supressão de determinado trecho da fala do professor
AAA	(maiúsculas) – entoação enfática
aaa	(negrito) – grifo nosso
/	barra oblíqua lacunar

SUMÁRIO

UM COMEÇO NECESSÁRIO DE ALGO QUE SURGE ANTES...	15
0 ANTECAPÍTULO: BUSCAR CAMINHOS, TECER ESCOLHAS E PROPOR DESLOCAMENTOS - CONJUGANDO O COMEÇO DE ALGO QUE SURTIU DEPOIS	27
0.1 QUE POSTURA EPISTEMOLÓGICA ASSUMO COMO SUJEITO-PESQUISADORA? EM BUSCA DE CAMINHOS	30
0.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS-PROFESSORES DESTE ESTUDO? TECENDO ESCOLHAS	45
0.3 O QUE ME (SE) DISSERAM OS SUJEITOS-PROFESSORES? PROPONDO DESLOCAMENTOS	59
0.4 DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: DO ACONTECIMENTO DA PANDEMIA DE COVID-19 E DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	72
1º CAPÍTULO: EFEITOS <i>UNHEIMLICH</i> E UM NÃO- LUGAR DE ENTRE- ENSINOS NO ACONTECIMENTO DA PANDEMIA DE COVID-19	88
1.1 DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: OS EFEITOS <i>UNHEIMLICH</i> NA DOCÊNCIA PANDÊMICA	92
1.2 DESLOCAMENTOS: EFEITOS, FEITOS E AFETOS NO DISCURSO E NA PANDEMIA	100
1.3 UM NÃO- LUGAR DOS EFEITOS <i>UNHEIMLICH</i>: DESLOCAMENTOS QUE DESCONSTROEM BINARISMOS	112
1.4 EFEITOS <i>UNHEIMLICH</i> E UM NÃO- LUGAR DE ENTRE- ENSINOS: A DOCÊNCIA PANDÊMICA	126
2º CAPÍTULO: DA ANGÚSTIA - EFEITOS, AFETOS E DESLOCAMENTOS NA DOCÊNCIA PANDÊMICA	135
2.1 (LAL)ANGÚSTIA: O AFETO QUE NÃO ENGANA	139
2.2 ANGÚSTIAS, DESLOCAMENTOS E EFEITOS: NO NÓ BORROMEANO, UMA MORADA PARA O SUJEITO-PROFESSOR	148
2.3 OS EFEITOS DO- NO DISCURSO PEDAGÓGICO: POR UMA CARTOGRAFIA DE AFETOS NA DOCÊNCIA PANDÊMICA	155
2.4 A ANGÚSTIA CONSTITUTIVA DO SUJEITO-PROFESSOR	170

3º CAPÍTULO: DESAMPARO, DESEJO, DESAFIOS DESAFIADORES E DESLOCAMENTOS: O DIZER DOCENTE	175
3.1 DOS EFEITOS DA ANGÚSTIA NA DOCÊNCIA PANDÊMICA: DESLOCAMENTOS QUE PODEM LEVAR AO DESEJO	180
3.2 DO QUE PODE TER FICADO, FALTADO, DESLOCADO OU ESCAPADO: DOS EFEITOS DE RESTO DA ANGÚSTIA E DO DESEJO NA DOCÊNCIA PANDÊMICA	196
3.3 DO AFETO QUE NÃO ENGANA AO AFETO QUE DESLOCA: DA ANGÚSTIA AO DESEJO NA DOCÊNCIA PANDÊMICA	209
4º CAPÍTULO: FALAR DE SI, FALAR DA DOCÊNCIA PANDÊMICA, FALAR DO CURSO DE LETRAS: MEMÓRIA, HERANÇA, PROMESSA E POR-VIR.....	216
4.1 FALAR DE SI E FALAR DA DOCÊNCIA PANDÊMICA: EFEITOS <i>PHÁRMAKON</i> DE VENENO / REMÉDIO	219
4.2 HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA DE SER PROFESSOR: UM CALEIDOSCÓPIO DE SUBJETIVIDADES.....	233
4.3 FALAR SOBRE, DO E PARA O CURSO DE LETRAS: MEMÓRIA, HERANÇA, PROMESSA E POR-VIR NO DIZER DOCENTE PANDÊMICO	240
5 CONSIDERAR / AÇÕES: UM FIM IM / POSSÍVEL, MAS NECESSÁRIO DE ALGO QUE NÃO SE CESSA.....	260
6 PÓS-CAPÍTULO E UM GESTO DE NUNCA ACABAR: TRANSBORDANDO EFEITOS.....	267
REFERÊNCIAS.....	273
ÍNDICE REMISSIVO	298

UM COMEÇO NECESSÁRIO DE ALGO QUE SURGE ANTES...

2020. Com números e não com palavras que decidi começar a tecer a trama desta escritura, que ao longo das próximas páginas desejo que se torne a “minha” tese. 2020 tomado como um ano no calendário gregoriano foi um ano com dois importantes marcos em minha trajetória profissional porque nesse ano completei trinta anos de docência, da educação infantil ao ensino superior, e dez anos de docência na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó-SC. São os meus microacontecimentos de 2020 e que inevitavelmente estão atravessados pelo acontecimento da pandemia de Covid-19 (do inglês: *Coronavirus disease 2019*). Sobre isso ainda há muito por falar.

Uma trama que escolhi designar como “escritura”. Segundo Coracini (2010, p. 24), o termo “escrita” remete ao gesto de grafar no papel ou na máquina, enquanto “escritura” inclui a escrita, mas implica a inscrição de si em qualquer produção de sentido (na leitura, que é sempre interpretação, ou na escrita ou, ainda, numa obra de arte, dentre outras situações, que também são sempre interpretações). Esta é só uma das tantas decisões que são tomadas durante o percurso de pesquisa e de escritura. Uma delas é inspirada pela escrita derridiana, conforme descrito em Coracini (2010), por isso opto por me inscrever, empregando a primeira pessoa do singular, e com isso marco meu gesto inaugural de “despasteurização” da escritura científica, uma vez que em minha trajetória de mais de duas décadas de produção o máximo que me permiti foi o uso do “nós”, em obediência aos cânones da academia.

Também, por essa razão, ousei burlar algumas normas que aparecem no Manual de apresentação de trabalhos acadêmicos da UFFS e este começo necessário que assume efeitos de introdução não será numerado, contrariando as normas da ABNT NBR 6024 (2012). Ao propor a ausência de numeração neste começo, intento sugerir que esta parte da tese traz algo que se iniciou antes e que é desse lugar anterior que me posiciono para principiar meus deslocamentos de pesquisa. À medida em que historicizo esse lugar anterior, trarei elementos que formalmente comparecem em uma introdução, a fim de atender também ao que se espera desta parte inicial.

Além disso, ao longo desta escritura, o leitor perceberá a intencional marcação do tempo, seja pela indicação precisa, como a que faço no próximo parágrafo, seja por outras menções mais genéricas. Por se tratar de uma produção de fôlego e de tempo, entendi ser necessário reportar isso na superfície do “papel-tela” (Eckert-Hoff; Coracini, 2010). Essa escolha não objetiva construir uma cronologia de escritura, mas sim marcar momentos de

inscrição, cada um deles imerso em algo que me tocava e que me impulsionava na própria escritura e para tentar ilusoriamente dar conta desse imperioso movimento de pesquisa que o tema me impõe, porque falar sobre o acontecimento da pandemia de Covid-19 é falar sobre o tempo presente. Um tempo presente pulsante que não pode ser esterilizado por uma escrita atemporal. Também porque vejo nessa tentativa de registro para o por-vir, um modo de trazer um olhar que ensaia alguns “gestos de interpretação” (Pêcheux, 2010) em torno desse acontecimento.

18 de junho de 2022. Foi em uma data bem específica que me senti autorizada a iniciar esta escritura, três dias após realizar a primeira entrevista com um dos dez sujeitos-professores que aceitaram participar da pesquisa, porque senti a latência de começar a dar corpo a algo que eu tentei iniciar há uns quinze anos, que é quando eu considero que este começo poderia ser ilusoriamente demarcado. Explico-me melhor: numa noite de atividade docente, quando ainda trabalhava em outra instituição de ensino superior me propus a escrever um texto com base na minha trajetória de professora a partir desta inquietação que carinhosamente chamo de “pergunta de estimação”: “O que é ensinar português para quem já sabe português?” e naquele momento, já com quinze anos de profissão não consegui me responder e, conseqüentemente, fiquei com a sensação de que havia fracassado em minha tentativa.

Essa pergunta de tempos em tempos voltava (e ainda volta e continuará voltando, já que ela não se cessa) a me inquietar e somente em 2020, *talvez* movida pelos números cabalísticos que me rondavam e que estavam atravessados pelo contexto pandêmico que, enfim, comecei a escritura de uma possível resposta para mim mesma, quinze anos depois. Consegui escrever e me inscrever nessa autorresposta. Nunca imaginei demorar tanto para escrever sobre algo, mas esse foi, *talvez*, o tempo necessário para que eu tivesse algo para (me) dizer. *Talvez* é tomado aqui pelo olhar derridiano, como expressão que faz tremer toda instância de “última palavra” e que “longe de interromper a questão, dá-lhe sua respiração” (Derrida, 2004b, p. 258). É essa respiração que busco em cada *talvez* que imprimo nesta escritura.

O que me chamou atenção nesse texto é que eu não construí nenhuma resposta para a pergunta que me inquietava (entendo agora que não terei essa resposta de forma definitiva e única, porque ela carrega em si gestos de nunca acabar...), o que mobilizei foram lembranças sobre a minha trajetória profissional, com memórias desde a infância até chegar ao ano de 2021, para concluir que eu não tinha uma resposta para dar. Ela está sempre em construção, sempre sendo ressignificada. Confesso que fiquei bem orgulhosa do meu feito, tanto que tive coragem de enviar esse texto para o jornal do Curso de Letras, o “Entreletras” e ele foi publicado em

uma de suas edições¹, em abril de 2021, enquanto me preparava para a seleção de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó-SC.

Nesse gesto de buscar uma resposta a algo que me inquietava há tempos - por isso a chamo de “pergunta de estimacão” -, provoqueei-me uma nova pergunta: “*O que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19?*”² e sobre ela gerei o projeto que submeti no processo de seleção para o PPGEL. Processo esse que também foi realizado no contexto pandêmico, de maneira remota, com prova oral, arguição e entrevista *online*.

Como sujeito-pesquisadora em (trans)formação compreendo que assim como eu busquei e não encontrei a resposta para a minha pergunta de estimacão - conforme narrei nos parágrafos anteriores - não trarei nesta tese a resposta para a pergunta geradora do meu tema de pesquisa. O que apresento é mais um olhar sobre um objeto, sob uma determinada perspectiva, e isso permitirá tecer análises e gestos de interpretação. Mas também, acredito, imprimo - pensando sob a ótica da impressão freudiana que discutirei em breve - aqui mais do que isso, uma vez que me trago para este texto no momento em que escolhi constituí-lo com o dizer do sujeito-professor sobre ser professor de língua portuguesa, porque sou professora há mais de trinta anos e também vivi a experiência *unheimlich* (Freud, 2020) da docência pandêmica.

“Docência pandêmica” é a formulação que escolhi empregar para designar a atividade docente realizada durante o acontecimento da pandemia de Covid-19, de modo que o qualificador “pandêmico” demarca as condições histórico-político-ideológicas em que o sujeito-professor ensinou remota e emergencialmente nos anos de 2020 e 2021 e sua escolha é inspirada no uso que Mendonça, Andreatta e Schlude (2021) fazem no título da obra “Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto”. Condições que foram afetadas pelo novo, pelo (des)conhecido, pelo estranho, pelo medo...

Além disso, junto comigo trago (querendo ou não) todos aqueles professores que passaram por mim e se atravessaram em mim durante a formação inicial, a de pós-graduação e a continuada, assim como me percebo (ou desejo me perceber) atravessada nos e pelos dizeres dos sujeitos-professores que participaram desta pesquisa. Por isso tudo, num bloco de muitas

¹ O texto que menciono está publicado no link a seguir:

<https://entreletrasuffs.wixsite.com/jornal/post/sétima-edição>. Acesso em: 21 mai. 2021.

² Doravante, destacarei em *itálico* as formulações em que meu objetivo é o de chamar a atenção do leitor, como um modo de produzir alguns efeitos de rastros durante a escritura, sinalizando aspectos que desejo evocar maior atenção.

camadas e num jogo de muitas vozes e atravessamentos, colocando-me na posição de sujeito-pesquisadora, vivencio o (inevitável) imbricamento entre o meu dizer e o dizer do outro e do Outro. Ao passo que me reconheço, me aproximo e comungo ideias, impressões e interpretações sobre o que é ser professora de língua portuguesa, também me afasto, não me reconheço e não comungo com outras tantas ideias, impressões e interpretações.

Muitas das camadas que se (me) inscrevem nesta escritura ajudam a justificar por que escolhi entrevistar graduados no Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC para comporem o universo de sujeitos a serem ouvidos. Escavando em minhas memórias e em minha trajetória, constato que há, ao menos, três fatos - que me afetam e que me mobilizaram – que ancoram essa escolha e busco em Pêcheux (2014b, p. 182) um ponto de ancoragem quando este afirma que não há discurso de uma ciência, porque “todo discurso é discurso de um sujeito”.

Em consonância a isso, encontro em Arrojo (1993) uma interessante contribuição acerca do que move o sujeito-pesquisador:

Ao sujeito consciente da divisão que o habita corresponde um pesquisador que desce de abrigo platônico e abre mão de seu sacerdócio e de sua ciência ascética, reconhecendo seu desejo e reconhecendo-se como parte integrante e interessada das construções que seu trabalho arquiteta. Assim, a ciência moderna, como escreve Shoshana Felman, necessariamente "inclui o sintoma do observador no que é observado" (1987, p. 63). Nesse sentido, talvez nenhum outro projeto científico "pós-moderno" seja tão exemplar quanto o de Freud, descobridor também da transferência, esse encantamento, esse nó apertado que nos amarra uns aos outros e se esconde por trás de todos os nossos atos criativos (Arrojo, 1993, p. 101).

Descer do abrigo platônico, reconhecer o meu desejo e me reconhecer como parte integrante e interessada do que compõe este estudo constituem ressignificações e deslocamentos decorrentes do próprio trabalho científico. Disso entendo que um dos “modos de fazer ciência” é partir da vivência e pela via das ciências percorrer caminhos e trilhas que me levem à constituição de um discurso, tecendo escolhas e promovendo outros deslocamentos. Para isso, inspiro-me – e muito – em Scherer (2008, p. 133), ao afirmar que “produzir ciência é produzir conhecimento em uma certa ordem, em uma certa época, em certas condições de produção”. Que conhecimentos científicos o acontecimento da pandemia de Covid-19 poderia produzir, uma vez que “a produção do conhecimento não é indiferente à conjuntura em que se inscreve, é condicionada por uma série de fatores que a afetam e a configuram” (Schneiders, 2019, p. 93)?

Enunciando-me de um lugar de sujeito-professora-pesquisadora, disposta a produzir conhecimento a partir do discurso de outros dez sujeitos-professores, identifico que uma dessas

camadas de inscrição está relacionada ao fato de eu ser docente na UFFS, há mais de uma década, com trabalho no curso de Letras desde a sua implantação, participando da elaboração do seu Projeto Pedagógico e também compondo o seu Núcleo Docente Estruturante (NDE) por vários anos. Interessa-me saber como os profissionais formados têm se colocado no mercado de trabalho e como eles contam sobre a sua prática docente. Conforme aponta Eckert-Hoff (2008, p. 78), o falar de si, de sua história, permite diversas maneiras de experimentar a identidade de professor, de mantê-la a distância, de simulá-la, de idolatrá-la, de reconstruí-la, de reinventá-la, o que revela como o sujeito é falado não somente pela ideologia, mas também pelo inconsciente e, portanto, a identidade se constitui numa “metamorfose camaleônica” (2008, p. 140).

Uma segunda camada é marcada pela inscrição da passagem dos tempos: assim como o ano 2020 reúne microacontecimentos de minha história profissional, o Curso de Letras também tem os seus, já que completou nesse mesmo ano uma década de funcionamento. Isso marca um acontecimento na história do curso, sendo que os primeiros graduados datam de 2015 e em 2022 já eram mais de cem (100) professores de língua portuguesa, língua espanhola e respectivas literaturas formados na UFFS. Consequentemente, o Curso já vem contribuindo para a formação do quadro de novos profissionais na mesorregião da fronteira sul. Por isso, tomo neste trabalho o dizer dos sujeitos-professores - graduados no Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC - sobre o seu fazer como discurso, para a partir dele analisar os modos de inscrição da história e dos sujeitos na materialidade significativa, cujos efeitos de sentido são sempre múltiplos, instáveis e afetados pela exterioridade, por isso, pela história.

Tal contexto me desloca para uma terceira camada e que está associada à inquietação enquanto docente no ensino superior há mais de vinte e cinco anos e que diz respeito ao “o que fica da Universidade na formação profissional de seus graduados?”, ou seja: a Universidade contribui para a formação da identidade profissional e os saberes acadêmicos dessa formação deram suporte para o profissional sujeito-professor se ressignificar nesse acontecimento da pandemia? Ao propor tais questões, oriundas de minhas inquietações profissionais, sustento-me dos dizeres de Stübe (2008, p. 26) para buscar no discurso dos professores, graduados no Curso de Letras, pistas para respondê-las:

Consideramos que o dizer dos professores sustenta e é sustentado por um saber inconsciente que não pode ser tocado, mas perseguido por rastros deixados na materialidade linguística, ante os quais o analista de discurso se lança na ‘peleja’ e no risco de jogar-se em gestos de interpretação.

Neste estudo parto da premissa de que a pandemia de Covid-19 se constitui em um acontecimento histórico que “pode ser discursivizado de diferentes formas e produzir efeitos de sentido diversos” (Dela-Silva, 2008, p. 15) e que pode ser definido como “um fato que, por sua relevância enquanto ocorrência no mundo, passa a ser rememorado na história, fazendo parte do dizer sobre o passado de um povo, narrado pela ciência histórica”, de acordo com Le Goff (1996). Além disso, “o fato deve ser suficientemente significativo para ser lembrado ou ser registrado em livros, fazendo parte da história de um povo, de uma sociedade, uma comunidade, como reflexo da cultura” (Rassi, 2012, p. 44). A isso, acrescento a noção de acontecimento, tomada por um viés discursivo (Pêcheux, 2017), como o ponto de encontro entre uma atualidade (*intradiscurso*) e uma memória (*interdiscurso*) e nesse ponto de encontro se deslocam redes de sentido, abrindo-se novas/outras possibilidades de interpretação.

Nesse bloco de muitas camadas em que muitas histórias estão impressas, entre elas a minha, a do Curso e a dos professores graduados, tomo a pandemia como um acontecimento histórico, que promoveu uma série de disrupturas nos modelos vigentes no mundo do trabalho, nas relações sociais e no campo da educação e considero que um dos efeitos da disseminação da Covid-19 enquanto acontecimento discursivo foi o de instaurar outras redes de filiação de sentidos.

Desse contexto inicial, com seus atravessamentos e camadas, constituí a hipótese desta pesquisa: A pandemia teve um efeito de acontecimento discursivo que, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), pode ter provocado deslocamentos nos processos de subjetivação que levaram o sujeito-professor a se identificar de outros modos, implicando a constituição de novos/outros (permanentes, provisórios, fluidos, efêmeros) processos identificatórios e de novas formações discursivas, emergindo daí o que chamaremos de um lugar entre/ensinos. Importante esclarecer que emprego a barra oblíqua lacunar baseada em uma desconstrução que proponho na seção 1.4 desta tese e esse sinal gráfico aparecerá em formulações que convoquem efeitos de sentido que estou propondo a partir dessa discussão: atravessamentos, deslocamentos, entremeios, simultaneidades, porosidades, escapes, rachaduras, falhas, entre outros.

Em se tratando do ERE, há um acontecimento para o qual não existe memória discursiva suficiente disponível para o sujeito (se) identificar nesse formato de ensino, uma vez que a memória discursiva presente está constituída a partir do ensino presencial. De acordo com Pêcheux:

A memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (Pêcheux, 2007, p. 52).

Desse modo, a pandemia de Covid-19 é um acontecimento a se ler e que nos coloca diante e imersos num cenário de ineditismo, para o qual busquei formulações análogas a fim de compreender como os sujeitos-professores constituíram seus processos identificatórios ao vivenciarem a docência pandêmica e para isso recorri a Motta e Payer (2013) e a Stübe (2008).

Motta e Payer (2013), ao investigarem sobre o aprendizado de uma língua estrangeira, explicam que nem sempre há memória discursiva suficiente disponível para o sujeito (se) significar de fato nessa língua, uma vez que a memória discursiva até então presente para ele está constituída a partir da língua materna. Partindo desse raciocínio, analogamente, parto da premissa de que o professor no processo de *ensinagem* da língua portuguesa no formato de ensino remoto emergencial não tem memória discursiva suficiente disponível para (se) significar nesse formato, uma vez que a memória discursiva até então presentes para ele está constituída a partir do ensino presencial.

Já Stübe (2008), ao investigar sobre a constituição identitária dos professores que não têm exclusivamente a língua portuguesa como língua materna, formulou a hipótese de que histórias de vida caracterizadas por uma constituição linguística marcadamente plural incidem na formação de professores de língua portuguesa, trazendo o lugar do entre-línguas como constitutivo de suas subjetividades. De modo análogo, tenho como hipótese que o ERE em conflito.∴ confronto.∴ choque com o ensino presencial faz emergir um lugar do entre.∴ ensinamentos, constitutivo de novas.∴ outras.∴ diferentes.∴ reinventadas.∴ provisórias subjetividades.

Considerando as necessidades de implementação do ERE, o professor de língua portuguesa se viu diante de um acontecimento singular, imprevisto e desafiador, para o qual nem todos estavam preparados, seja do ponto de vista de formação profissional, com o devido letramento digital e conhecimentos teórico-metodológicos para exercer a docência fora dos domínios do ensino presencial, seja do ponto de vista prático, com limitações para o acesso e uso das tecnologias e suas ferramentas. O que demandou uma nova.∴ outra postura do professor e, com isso, a forma cotidiana de ensino foi alterada, uma vez que o cenário foi modificado e tanto professores quanto alunos saíram de suas “zonas de conforto” e adentraram em espaços digitais (ou não).

Some-se a isso a pressão da sociedade, entenda-se aí, famílias, empregadores e Estado, para que crianças e jovens tivessem o que fazer por algumas horas do dia, durante os períodos de isolamento social e cumprimento de quarentena, impostos ainda no início da pandemia em 2020 e que se sucederam diferentemente pelo país afora, durante esse ano. Associe-se, ainda, nesse acontecimento, o medo provocado pelo desconhecido e o senso de sobrevivência que acentuaram o cuidado em não ser contaminado e de não contaminar os outros. Ao professor coube nesse contexto emergencial continuar o ano letivo, ministrando o seu componente curricular sob uma outra lógica das relações humanas.

Tivemos, assim, períodos de isolamento social que impuseram às famílias a permanência em tempo integral em suas residências, exigindo em muitos casos o compartilhamento de computadores e/ou *smartphones* (para aqueles que dispunham desses equipamentos) para as atividades de *homeoffice* e de *homeschooling* – termos que a pandemia também fez emergir em nosso discurso. A exposição de nossa vida privada, misturando-a com as atividades profissionais, foi mais um novo aspecto a ser inserido nessa estranha dinâmica de convivência e de sobrevivência, em que as tecnologias passaram a mediar as relações profissionais, pessoais e sociais.

Partindo dessas considerações, delimitei como problema de pesquisa a seguinte pergunta: O acontecimento da pandemia, por meio do ERE, instaurou possíveis deslocamentos nos modos de subjetivação de sujeitos-professores de língua portuguesa, graduados no Curso de Licenciatura em Letras, da UFFS, *campus* Chapecó-SC, implicando a constituição de novos / outros processos identificatórios de ser-professor? Por modos de subjetivação (ou processos de subjetivação), tomo como referência o que Braga (2013, p. 274) explica: “o processo de produção do sujeito é chamado de subjetivação. Um processo em que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, ao falar a partir de formações discursivas e ideológicas [...]”. Que modos são esses que emergem nas escrituras de si dos sujeitos-professores entrevistados?

Com base em meu problema de pesquisa e considerando o objeto de estudo selecionado, as questões a seguir orientam a pesquisa e são retomadas ao longo desta escritura por meio de gestos de interpretação que buscam possíveis respostas: (a) Que modos de subjetivação emergem do discurso de sujeitos-professores de língua portuguesa? (b) Como esses professores rememoram sobre os seus modos de subjetivação enquanto sujeitos-professores a partir do/no acontecimento da pandemia? (c) Esses modos de subjetivação instauram novos processos identificatórios de ser-professor? São outras identificações ou são deslocamentos da posição-sujeito dentro da mesma formação discursiva? E (d) Os saberes advindos da formação inicial

do Curso de Licenciatura em Letras, da UFFS-Chapecó, enquanto interdiscurso, são mobilizados nos relatos que rememoram por meio da entrevista a prática profissional durante o acontecimento da pandemia de Covid-19?

Em decorrência de tais questões, tenho como objetivo principal nesta investigação analisar modos de subjetivação de sujeitos-professores de língua portuguesa, graduados no Curso de Licenciatura em Letras, da UFFS, *campus* Chapecó-SC, sob a perspectiva da pandemia enquanto acontecimento. Por meio dessa análise tenciono identificar e analisar se o ERE instaurou deslocamentos nesses modos de subjetivação, implicando (ou não) a constituição de novos processos identificatórios de ser-professor, tendo por base materialidades significantes (Lagazzi, 2009) que constituem escrituras de si e junto a isso intento analisar e discutir como saberes advindos da formação inicial, enquanto interdiscurso, são mobilizados nos relatos que rememoram por meio da entrevista a prática profissional durante o acontecimento da pandemia de Covid-19.

Para *ali·movi·mentar* os capítulos que se seguem, pauto-me em uma perspectiva desconstrutiva a partir do olhar proposto por Coracini (2003, 2006, 2007, 2009, 2010, 2001, 2015, entre outros), acerca dos trabalhos de Derrida, em diálogo com a psicanálise, com base nos estudos de Freud e Lacan. Também proponho uma aproximação com a abordagem vinda da análise de discurso cujas bases epistemológicas estão calcadas nos estudos de Michel Pêcheux. Como todas as escolhas, esta também está pautada em exclusões. No entanto, entendo que o tema que permeia este estudo – a pandemia – aqui assume a condição de “fórmula discursiva”. Segundo Krieg-Planque (2010), uma fórmula discursiva é uma palavra (ou slogan, pequena frase) que sintetiza e cristaliza temas sociopolíticos. Ela é frequentemente enunciada, retomada, reformulada e até recusada. Para a autora, as fórmulas têm história, pertencem à história, visto que sempre são objetos de debate e sempre carregadas de questões.

Esta escolha autoriza (com o peso imaginário e simbólico que este verbo carrega em si) inumeráveis gestos de atravessamentos e movimentos interdisciplinares inerentes à magnitude e complexidade desse acontecimento. Com isso, mobilizarei, quando necessário, noções de outros campos teóricos, cujas abordagens sejam convergentes à perspectiva ora assumida para interpretar o dizer dos sujeitos-professores que protagonizam esta tese. Além disso, considero importante destacar que compreendo que tais campos não são homogêneos e não espero apagar as diferenças, mas sim intento buscar possíveis pontos de aproximação, uma vez que eles têm em comum o potencial de me auxiliarem na interpretação dos processos de subjetivação dos sujeitos-professores que lecionaram no acontecimento da pandemia de Covid-19.

No decorrer dos últimos cinco anos (2020-2024), no campo dos estudos do discurso, uma série de projetos e trabalhos acadêmicos vem sendo produzidos e divulgados, tendo o acontecimento da pandemia de Covid-19 ancorando investigações. Há já uma significativa produção com a publicação de obras, com coletânea de capítulos e também de artigos publicados em periódicos da área. São produções que dialogam, porém tangenciam a especificidade de meu tema de pesquisa, uma vez que não contemplam a relação entre o acontecimento da pandemia de Covid-19 e os modos de subjetivação de sujeitos-professores de língua portuguesa. Além disso, há de se destacar que em relação à produção de teses acadêmicas, o que se constata é uma produção ainda incipiente, uma vez que não foi identificado no catálogo de teses da Capes³, trabalhos defendidos entre 2020 e 2024 que tomem como objeto de pesquisa o acontecimento da pandemia e a formação de professores de língua portuguesa.

Em consulta realizada em 25 de setembro de 2024 nesse catálogo, ao refinar os itens de busca, indicando os termos “pandemia” e “discurso”, doutorado e área do conhecimento Linguística e Letras, foram localizadas 9 teses. Já ao aplicar outro refinamento, indicando os termos “pandemia”, “discurso” e “professores de língua portuguesa” foram localizadas 5 dissertações e nenhuma tese na área de Linguística e Letras.

A incipiência de investigações e de pesquisas nessa área aponta para uma das contribuições que este estudo pode trazer, uma vez que proponho produzir gestos de interpretação acerca dos modos de subjetivação de sujeitos-professores de língua portuguesa que lecionaram no acontecimento da pandemia de Covid-19. Também cabe frisar que este projeto está vinculado ao grupo de pesquisa “Linguagem, Discurso e Subjetividades” e ao projeto guarda-chuva “Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores”, sob coordenação da Professora Dra. Ângela Derlise Stübe. Além disso, desde 2022, integro o projeto “Nós: falas pretas e indígenas em escuta discursiva”, aprovado na Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 e também estou vinculada ao grupo de estudos Língua(gem), Discurso e Identidade (GELINDI), vinculado ao PPGEL e ao Fronteiras: Laboratório de Estudos do Discurso.

Por fim, neste gesto de inscrição introdutória, em que trouxe um começo de algo que surgiu antes, apresento a seguir como esta escritura de tese se deslocará e para tal me valho do que Fernandes e Vinhas (2019) explicam acerca do modo como o olhar do sujeito-analista se

³ Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 25 set. 2024.

volta para a língua. Trata-se de um olhar que busca as regularidades, que acompanha o fluxo do jogo da língua em sua fluidez e isso demanda uma análise “que dê visibilidade a esse jogo da linguagem e mostre seus efeitos para desvelar suas evidências” (Fernandes; Vinhas, 2019, p. 142). Esse jogo revela o que é regular, aquilo que se repete, portanto: “processos regulares são aqueles que tomam ‘certa *direção*’, orientados por determinações ideológicas, mas que podem se transformar, mudar de orientação conforme o interdiscurso” (Fernandes; Vinhas, 2019, p. 142-3, grifo meu).

Que direções tomaram o discurso dos sujeitos-professores de língua portuguesa ao falarem de si e sobre a experiência de ser professor durante o acontecimento da pandemia de Covid-19? As respostas a essa indagação me apontaram como regularidades discursivas, da ordem do repetível e do excesso, por criarem “uma dialética da repetição e da regularização” (Pêcheux, 2007, p. 52): o *unheimlich*, a angústia, o desejo, o falar de si e a docência pandêmica.

A partir dessas regularidades propus quatro capítulos nos quais trago discussões e análises em torno do problema de pesquisa, da hipótese, das questões e dos objetivos, articulando a isso os dispositivos teóricos e os dispositivos analíticos mobilizados pendularmente com um olhar discursivo: desconstructivo. Antecedendo-os, preparei um antecapítulo, cuja função é a de apontar algumas escolhas, abrir alguns caminhos e propor deslocamentos em torno do tema de pesquisa. Nomear os capítulos se constitui também em gestos de interpretação que apontam para as regularidades que emergiram no discurso dos sujeitos-professores, que marcam escolhas para possíveis caminhos de análise, assim como trazem rastros do que meu olhar de sujeito-pesquisadora lê, interpreta e (se) es/inscreve sobre “o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19”.

No primeiro capítulo, proponho alguns gestos de interpretação dos “Efeitos *unheimlich* e um não: lugar de entre: ensinos no acontecimento da pandemia de Covid-19”, analisando os deslocamentos decorrentes da experiência de docência pandêmica. Em seguida, no segundo capítulo, “Da angústia: efeitos, afetos e deslocamentos na docência pandêmica”, analiso os efeitos da angústia como um afeto que não engana. Na sequência, no terceiro capítulo destaco o “Desamparo, desejo, desafios desafiadores e deslocamentos: o dizer docente”, problematizando o mal-estar docente a partir da noção de desamparo e os deslocamentos da angústia que levam ao desejo. No quarto capítulo, dedico meu olhar-leitor para “O falar de si, falar da docência pandêmica, falar do Curso de Letras: memória, herança, promessa e porvir” e proponho uma discussão sobre como esses dizeres podem nos apontar possíveis contribuições

para se pensar sobre o Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC. Já nas “Considerações: um fim impossível, mas necessário de algo que não se cessa”, faço um gesto de fechamento e teço ponderações em torno daquilo que entendo como possíveis pistas identificadas nos rastros e restos das escrituras de si, produzidas pelos sujeitos-professores investigados, sobre o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19. Por fim, apresento um pós-capítulo no qual registro algumas produções que emergiram do acontecimento da pandemia de Covid-19, também listo o conjunto de referências que fundamentam este estudo e fecho a tese com um índice remissivo, reunindo algumas das principais noções mobilizadas no decorrer desta pesquisa.

0 ANTECAPÍTULO: BUSCAR CAMINHOS, TECER ESCOLHAS E PROPOR DESLOCAMENTOS - CONJUGANDO O COMEÇO DE ALGO QUE SURTIU DEPOIS

Se na Introdução desta tese anunciei o título “Um começo necessário de algo que surge antes...” como um modo de apontar que o que argumentaria aí girava em torno de questões que me acompanham há anos como docente de língua portuguesa no ensino superior e que me mobilizaram na proposição de meu projeto⁴ de doutoramento, preciso confessar que este antecapítulo surge em um movimento bem distinto e que em alguns momentos se configura inversamente. Por isso, ao nomeá-lo como “Antecapítulo”, propus uma formulação que não desconstruísse o que já estava em andamento na escritura desta tese, com os Capítulos 1, 2, 3 e 4, mas que apontasse nele algo que mobiliza o que vem antes e que também me auxiliasse na sinalização de pontos que desejo enfatizar neste momento em torno dos caminhos, das escolhas e dos deslocamentos que aconteceram e que acontecem nesta escritura. Para isso, Milner em “O amor da língua” (1987) me inspirou: ao propor um capítulo preliminar intitulado de “Antedizer”, no qual traz um “começo de conversa”, que ante-cipa o que vai acontecer em seu dizer, mas que não se confunde com o prefácio, onde se apresentaria ou introduziria a obra, mas sim como um espaço em que se fazem anúncios.

Nesse percurso, em meus ensaios iniciais de proposta esquemática para os capítulos da tese, este antecapítulo não existia. Ele só se constituiu meses depois de quando já havia começado a escritura dos capítulos que analisam o conjunto de regularidades. Mais especificamente quando havia conseguido produzir uma primeira versão – naquele momento – do primeiro capítulo... E por que isso aconteceu?

Há, possivelmente, várias razões para isso, mas comentarei duas neste momento: a primeira está relacionada à minha ânsia em iniciar as propostas de análises, de exercitar o movimento pendular (Petri, 2003) entre dispositivos teóricos e dispositivos analíticos, enfim de fazer e ver a tese se materializando linha a linha. Já a segunda razão, entendo ser fruto de minha inexperiência em produção de tese, pois julguei inicialmente que apresentar o percurso metodológico no começo do primeiro capítulo seria suficiente para esclarecer de modo adequado acerca das escolhas, dos caminhos e dos deslocamentos que haveria nesta escritura.

⁴ O projeto desta pesquisa foi aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: CAAE: 57440522.8.0000.5564, Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 5.338.749. Data de Aprovação: 12/05/2022.

Mas me dei conta de que não era suficiente quando fui alertada por minha orientadora sobre os excessos de momentos em que eu tomava como evidentes noções, afirmações e explicações, que por vezes ficavam tangenciadas, superficializadas ou até negligenciadas.

Efeitos de evidência precisaram (e ainda precisam, seguidamente) ser reconsiderados junto a desejos de completude que precisaram ser revistos também, pois se em alguns momentos julguei desnecessário dizer mais sobre algo, em outros demorava (e ainda demoro) ou não conseguia chegar a um ponto (ilusoriamente) final. Por essas razões, este antecapítulo foi concebido para ser o meu ponto de partida (também ilusório, mas necessário para uma organização retórico-argumentativo-discursiva), porém, começou depois e começou depois porque foi assim que os deslocamentos de sua escritura me exigiram. Nesse jogo de ilusões necessárias para um início, tomo esta parte da escritura como meu marco zero, por essa razão os subtítulos estão numerados deste modo: 0.1, 0.2, 0.3 e 0.4. Uma micro subversão às normas da ABNT...

Como bem lembra Coracini (2010, p. 112), a escritura não é um ato mecânico de escrever, “não significa repetir sem digerir, repetir sem (quase) nada acrescentar, mas significa criar, exteriorizar o que está dentro [...], deixando aí marcas da singularidade, inscrições que poderão ser lidas, apre(e)ndidas por si e/ou por outro”. Digerir o dizer dos outros para (tentar) singularizar o meu dizer, eis um desafio que Coracini me apresenta e que me encanta e que me provoca a ver (e sentir) poesia na escritura científica, deslocando-me de um deserto árido de escrita para um oásis vivificado de inscrição.

Encantamento que se enlaça ao arrebatamento por Derrida (2014, p. 16), para quem só a inscrição “tem o poder de poesia, isto é, de invocar a palavra arrancando-a ao seu sono de signo” e também porque, como sugere Pêcheux (2015a, p. 51) citando Milner: “nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade de sua poesia” e ao assumir a escritura como gesto de inscrição tenho presente Pêcheux e Gadet (2015b, p. 105), para quem “fazer a língua funcionar é somente jogar nas suas coerções e nas suas lacunas – jogar nas latitudes que ela oferece”. É esse jogo que desejo jogar.

A partir da digestão dos dizeres de Coracini, Derrida, Milner, Pêcheux e Gadet tomo a escritura como um lugar de inscrição, e por essa razão também assumo a formulação “escritura de si” para me referir ao dizer dos sujeitos-professores que foram entrevistados para este estudo. Para tal, amparo-me em Eckert-Hoff (2008), que explica que a partir dos estudos derridianos, tanto a escrita como a fala constituem uma escritura, que é sempre autobiográfica. A pesquisadora explica que “ao falar de sua história, o sujeito-professor se coloca em cena, encena

um lugar para se e(in)screver” (2008, p. 73) e dessa encenação pode-se compreender como funciona no *corpus* a singularidade e a subjetividade desses sujeitos.

Importante destacar que ambas as pesquisadoras tomam por base as discussões formuladas por Foucault (1992) acerca da escrita de si, a partir de noções propostas pelo teórico no ensaio “O que é um autor?”, publicado em 1974. Para Foucault, a escrita de si é uma prática que se insere no contexto do cuidado de si, uma técnica de autoexame e reflexão que remonta à cultura greco-romana, que visa não apenas a memorização, mas a constituição de uma verdade sobre si mesmo. Essa prática envolve tanto a introspecção quanto a comunicação com outros, sendo um meio de aperfeiçoamento pessoal e de estabelecimento de uma ética individual. Diferente da autobiografia moderna, que busca a representação do eu e a confissão de uma verdade íntima, a escrita de si foucaultiana é um processo contínuo de autoformação e cuidado da alma, no qual o registro escrito serve como um instrumento de meditação e autoanálise, sem a necessidade de uma revelação pública ou confessional.

Contudo, Coracini e Eckert-Hoff deslocam a formulação foucaultiana para “escritura de si” ao discutirem em suas pesquisas o discurso de sujeitos-professores e tomarem não somente a escrita como objeto de investigação, mas também o dizer desses sujeitos, fundamentando-se em estudos derridianos. Por compreender que meu objeto de estudo se aproxima mais do olhar empenhado por essas pesquisadoras, também optei pela formulação “escritura de si”.

De modo análogo ao proposto por Eckert-Hoff (2008), entendo que a posição de sujeito-pesquisadora também se constitui em um lugar de encenação, no qual me constituo e, como tal, também enceno um lugar para me “e(in)screver”. Ao assumir a escritura de si como o lugar do falar de si, do dizer de si, proponho essas formulações como sinônimas no decorrer de minha escritura. São escolhas, percursos e percalços de quem está aprendendo a fazer uma tese, aprendizados que entendo necessários para a constituição do sujeito-pesquisador analista de discurso.

Primeiras confissões apresentadas, sigo agora para esclarecer acerca das escolhas e do percurso teórico/metodológico proposto para este estudo. Para isso, argumento sobre a perspectiva epistemológica aqui assumida, teço um panorama que contextualiza o percurso metodológico para a constituição do arquivo e do *corpus*, apresento brevemente as regularidades extraídas do *corpus* e justifico a proposta de organização dos capítulos.

Para este antecapítulo se deslocar, formulei três questões norteadoras, mapeando meus caminhos – por onde me perdi e me encontrei - e minhas escolhas - as que (ilusoriamente acredito que) fiz e as que organicamente foram se constituindo durante o processo de pesquisa

- e elas abrem as três seções a seguir em seus subtítulos - e como fechamento apresento elementos que apontam as condições de produção do acontecimento da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto emergencial.

0.1 QUE POSTURA EPISTEMOLÓGICA ASSUMO COMO SUJEITO-PESQUISADORA? EM BUSCA DE CAMINHOS

Entremeios. Deslocamentos. Atravessamentos. É de uma “postura epistemológica” (Celada; Payer, 2016, p. 28) em que esses significantes⁵ se enlaçam, se aproximam e se afastam que exercito minha constituição como sujeito-pesquisadora. Uma postura em que a análise de discurso, a psicanálise freudo-laciana e a desconstrução comparecem e que “descobri” no decorrer de meu processo de doutoramento.

Originalmente, em meu pré-projeto de seleção para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) anunciava que o lugar epistemológico ao qual me filiava seria o da análise de discurso. Ao fazer tal anúncio, alinhei-me à a noção de lugar proposta por Scherer (2008, p. 134), para quem o lugar, quando disciplinarizado, constitui os domínios e estrutura e delimita as fronteiras, “mas domínios e fronteiras tão somente na ordem do simbólico, pela historicidade”.

Naquele projeto anunciei minhas primeiras escolhas. Contudo, no decorrer de uma série de leituras e discussões realizadas durante os componentes curriculares que cursei, em paralelo à revisão de meu projeto para submissão junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), entendi que além do entremeio, o que eu propunha em minha pesquisa também me mobilizaria para outros deslocamentos e atravessamentos, fazendo-me olhar para a desconstrução e para a psicanálise como lugares pelos quais poderia (ou deveria) transitar em virtude do que eu almejo investigar sobre o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19. Por concordar com a perspectiva de que domínios e fronteiras são tão somente da ordem do simbólico (Scherer, 2008), o lugar no qual me posiciono teoricamente não deve ser interpretado como um “enjaulamento” disciplinar, até porque entre as grades de qualquer jaula há frestas e fendas e por elas nosso objeto de estudo pode escapar, apontando-nos caminhos outros de investimento teórico...

⁵ Assumo a noção de “significante” proposta por Alquatti e Ramos (2020, p. 263): “o significante é o elemento linguístico cujo deslizamento engendra o sentido”.

Encontrar uma postura epistemológica implicou buscar caminhos, entendê-los, digeri-los, processá-los. No meio desse processo, há um momento que em minha memória está especialmente iluminado, tal qual os clarões que Lacan metaforiza para discutir o que é o saber:

*Saber algo não é sempre algo que se produz como um clarão? [...] O saber é isto: alguém lhes apresenta coisas que são significantes e, da maneira como estas lhes são apresentadas, isso não quer dizer nada, e então vem um **momento** em que vocês se **libertam**, e de repente aquilo quer dizer alguma coisa (Lacan, 2008, p. 196, grifos meus em negrito).*

Talvez não fosse necessário trazer esse momento aqui, mas esse relato é da ordem do desejo e não da injunção. Então me permito partilhá-lo: nos estudos teóricos do componente “Tópicos especiais em estudos do discurso: arquivo e memória”, cursado em 2022/01, fui apresentada a Derrida via Coracini (2007, 2010) e em um dado momento das discussões encontrei-me teórico: metodologicamente. Ficou *claro* naquele momento dos estudos que a perspectiva desconstrutiva também compareceria nesta tese. E isso veio mesmo como um clarão. No entanto, só fui ter acesso a essa compreensão quando iniciei meus micromergulhos nas leituras de Lacan, Freud e Derrida.

Considero o texto “Sujeito, identidade e arquivo – sobre a impossibilidade e a necessidade de dizer(-se)”, que constitui o primeiro capítulo do livro “A celebração do outro: arquivo, memória e identidade”, de Coracini (2007), um divisor de águas em minha vida. Atente-se que pus um ponto final aí logo depois de “vida” e não um complemento, como “acadêmica”. Porque sim, entendo que mudou minha vida e ponto. Já me explico melhor: com esse texto que me levou a Derrida - à desconstrução e à psicanálise também - finalmente me encontrei no infundável terreno das investigações da: na: sobre a linguagem e também descobri uma assinatura para a minha escritura. Me libertei – a ponto de empregar uma próclise em início de período - algo que ensaiava e ansiava ao menos há uns quinze anos de escritura científica, mas sem sucesso (ou coragem). Por essa descoberta e libertação, agradeço à escritura inspiradora da Prof^a Maria José Coracini.

Em especial, destaco os efeitos de sentido do trecho a seguir e de que modo me mobilizaram:

E é no exato momento em que o sujeito se insere no discurso, que busca palavras (que são sempre suas e do outro) para se definir, que ele se singulariza. É no exato momento em que se submete às expectativas do outro – ou talvez por isso mesmo -, que resvalam, cá e lá, fragmentos, fagulhas candentes da subjetividade que (se) diz:

escapam representações, desenhos, inconscientes e abafados, que se ateima à menor oportunidade: uma confissão, um concurso, uma entrevista informal (Coracini, 2007, p. 24, grifos meus).

Convocada pelos efeitos de sentido desse excerto, compreendi que era isso que eu *buscava* tecer em minha tese e também era isso que *buscava* nos sujeitos-professores que participariam deste estudo. Escrituras *de mim e de si*. São escrituras *de mim e de si* e que se alinham àquilo que Coracini defende ao afirmar que: "produzir um texto pode significar construir para si uma identidade, um lugar social, uma certa visibilidade, *ainda que esta consista numa resposta a uma autoridade que detém o poder* (Coracini, 2010, p. 25, grifos meus). Então é isso que *busco* fazer nestas páginas, ainda que consista em uma exigência formal para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, busco construir uma identidade, um *lugar* no qual me *singularizo*, assim como *busco* no dizer dos sujeitos-professores que aceitaram ser entrevistados *o que resvala lá e cá, fragmentos, fagulhas candentes de subjetividade*. Também porque "História nenhuma se faz sem sujeito" (Scherer, 2008, p. 140) e porque, conforme destaca Scherer, é impossível pensar a ciência sem o sujeito. Assim, história, ciência e sujeito estão amalgamados, de tal modo que, ao propor analisar os efeitos de sentido de ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19, busco produzir um lugar, ou melhor, um "entre-lugar" (Scherer, 2008, p. 131). Um entre-lugar no qual a análise de discurso, a desconstrução e a psicanálise comparecem para ancorar meus gestos de interpretação. Por gestos de interpretação, mobilizo a noção proposta por Pêcheux (2010, p. 66), para quem a leitura de arquivos se constitui em um trabalho em que há "a relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história".

Para arrematar esse relato me valho mais uma vez de Coracini (2007, p. 25), a fim de apontar minhas expectativas e desejos empenhados nesta empreitada:

Foucault cumpriu sua parte ao tirar a poeira de documentos que, nas prateleiras de uma biblioteca, guardavam no mais profundo esquecimento sujeitos insignificantes, fadados ao silêncio, tanto em vida quanto em morte...E nós, procurando repetir seu gesto, embora conscientes da impossibilidade de fazê-lo, buscamos trazer à cena testemunhos, histórias de vida, também in-fames (sem fama), que são nossas próprias histórias – de professores, de tradutores, de falantes (a)normais de mais de uma língua.

De maneira análoga àquilo que Foucault⁶ fez com o dossiê de Pierre Rivière e com o que Coracini fez com os textos da coletânea “O professor escreve a sua história”⁷, também intenciono dar fama aos in-fames (sem fama), aos sujeitos-professores de língua portuguesa, graduados no Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC, trazendo à cena testemunhos e histórias de vida de quem lecionou durante o acontecimento da pandemia de Covid-19. Nesses testemunhos, por vezes, estará presente a tensão entre a necessidade e a (im)possibilidade de dizer(-se), o que nos faz reconhecer “a insuficiência e o fracasso da linguagem” (Leite, 2006, p. 179) frente a experiências dolorosas do real.

Abro aqui um pequeno parêntese para lançar luz sobre o significante “experiência”⁸, porque ele comparecerá intensamente durante minha escritura e porque vejo nele também um lugar de potência discursiva para discutir e analisar a docência pandêmica e não-pandêmica. “Experiência” vem do latim *experientia*: a palavra *experientia* é formada por três partículas, que são: “*ex*” (fora), “*peri*” (perímetro, limite) e “*entia*” (ação de conhecer, aprender ou conhecer) e pode ser interpretada como o ato de se aprender ou conhecer além das fronteiras, dos limites (Larrosa, 2002).

Larrosa, no texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002), explica que o significante “experiência” é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova e que desse encontro emerge o sujeito da experiência:

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como *uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos*. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo *um espaço onde têm lugar os acontecimentos* (2002, p. 24, grifos meus).

⁶ No texto “Sujeito, identidade e arquivo – sobre a impossibilidade e a necessidade de dizer(-se)” Coracini, ao recuperar nos trabalhos de Foucault a história de Pierre Rivière - camponês francês que no século XVII assassinou a família para livrar o pai das ações da mãe - para discutir a noção de sujeito, mostra como os textos esquecidos nas estantes da biblioteca ao serem retomados pelo filósofo são alçados à condição de arquivo.

⁷ Escrito por professores da educação básica de São Paulo. Organizado por Silva *et al.* (São Paulo, ABRE-LIVROS FDE, UNICEF, 1997), ver Coracini (2003, 2007 e 2010). Nessas obras, a autora apresenta diversas discussões e análises acerca dessas produções.

⁸ Doravante, os vocábulos que estiverem sendo mencionados serão marcados por “aspas”, para diferenciá-los no corpo do texto.

O sujeito-professor de língua portuguesa que lecionou no acontecimento da pandemia de Covid-19 é um sujeito que foi afetado de alguns modos pela experiência da docência durante esse acontecimento. Tal qual explica Larrosa, a experiência é algo que inscreve suas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos e alguns deles – marcas, vestígios, efeitos – emergem no fio discursivo dos sujeitos ao falarem de si. Outros ficam impressos de modo mais tênue, como rastros, restos ou cicatrizes.

O dizer dos sujeitos-professores entrevistados fez emergir por diversas vezes o significante “experiência”, apontando para efeitos dessa tensão entre necessidade e (im)possibilidade de dizer(-se) na docência pandêmica. Trago a seguir uma sequência discursiva que, nesse jogo de ilusões necessárias para indicar um ponto de partida, simboliza meu marco zero no exercício teórico-analítico de gestos de interpretação, por essa razão ela está identificada como Sequência Discursiva (SD) 00.

Gostaria de esclarecer que apresentar, contextualizar, descrever e analisar – mesmo que de modo breve - sequências discursivas ainda no antecapítulo é também uma das escolhas que fiz para esta escritura, a fim de tecer uma trama coerente ao que propus ainda na introdução, qual seja, exercitar o movimento, pendular entre dispositivos teóricos e dispositivos analíticos. Na seção 0.2, apresento detalhamentos acerca dos sujeitos-professores entrevistados e esclarecimentos sobre o tratamento metodológico-analítico aplicado ao arquivo e ao *corpus*.

Por dispositivo teórico, tomo os sentidos propostos por Lagazzi-Rodrigues (2017), de que ele é constituído pelas noções e conceitos que constituem os princípios dos estudos discursivos, como noção de discurso, de formação discursiva, formação ideológica, etc, e isso orienta o analista em como observar o funcionamento discursivo. Já o dispositivo analítico, que é determinado pelo dispositivo teórico, é construído pelo analista em cada análise específica e que depende da questão do estudo, da natureza do material analisado, do objeto, etc.

A metáfora do pêndulo se torna muito pertinente para apontar como algumas SDs irão comparecer nesta tese. O funcionamento pendular do dispositivo teórico-analítico proposto por Petri (2013) promove um ir e vir entre teoria e análise, o que “significa dizer que o movimento pendular pode ter início na teoria ou na análise, sem prejuízo nenhum ao processo em si” (Petri, 2013, p. 42), uma vez que é no movimento de ir e vir que o “pêndulo agita os processos de produção de sentidos sobre o corpus, movimentando a contemplação que estagnaria o analista e, conseqüentemente, o movimento de análise” (Petri, 2013, p. 42).

Assim, neste antecapítulo, as SDs são mobilizadas para complementar aspectos teóricos em exposição, com um movimento que se inicia pela teoria e que tem seus processos de

produção de sentido agitados por meio da análise de sequências discursivas. Porém, para a constituição dos capítulos 1, 2, 3 e 4 são as regularidades extraídas das materialidades significantes que fazem o pêndulo se mover, pois são elas que organizam e promovem deslocamentos nesta escritura.

Outra escolha em relação às sequências discursivas é que elas comparecerão de modos diversos, isto é, elas poderão ser analisadas de maneira individual, mas haverá momentos em que as sequências serão apresentadas em pequenos blocos contínuos ou ainda poderão ser organizadas em quadros, reunindo regularidades. Conforme o movimento pendular for convocando as regularidades, com suas descrições e gestos de interpretação, as sequências serão analisadas. Além disso, eventualmente uma mesma sequência poderá ser retomada a fim de confirmar ou complementar algum gesto interpretativo em voga.

A SD 00⁹ traz parte da resposta formulada pelo SP 08 acerca da indagação de como foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia:

SD 00: foi uma experiência assim bem diferente / bem desafiadora porque até então eu só tinha trabalhado presencialmente com os alunos / então foi principalmente 2020 porque os alunos ficaram totalmente afastados / (...) mas foi uma experiência /// não foi legal / 2020 foi uma experiência ruim porque a gente viu o quanto faz falta /// os alunos estarem na escola presencialmente / ter esse contato mais próximo / (SP 08, p. 01)

Nessa resposta, o sujeito-professor enfatiza o significante “*experiência*” e a ele agrega, a cada novo respiro, diferentes qualificadores, que descrevem o que foi ser professor nesse contexto. Vejamos como os efeitos de sentido da experiência de docência pandêmica deslizam nessa SD: “*experiência bem diferente – bem desafiadora - não foi legal – ruim*”. Com uma escala ascendente negativa, o “*diferente*” desliza para o “*ruim*”, por meio de uma enunciação vacilante, marcada por pausas e redirecionamentos do dizer, como no trecho “*mas foi uma experiência /// não foi legal*”.

De acordo como Paulillo (2004), o sujeito da enunciação vacilante não dispõe de um querer dizer estabilizado, em relação ao qual poderia avaliar o dito: está na posição de quem não sabe, de antemão, o que tem a dizer. E desse não saber de antemão, o sujeito mais se diz do que diz, como diria Lacan (1998b), talvez por isso, SP 08 convocou um conjunto de

⁹ Doravante as sequências discursivas recortadas das entrevistas serão indicadas como SD e enumeradas sequencialmente, conforme forem sendo acionadas durante a tese, lembrando que SP indica a posição-sujeito de “sujeito-professor” e o número que acompanha essa sigla se refere ao número de ordem de cada SP durante as entrevistas, bem como é feita a menção da página da versão transcrita de cada entrevista”

significantes para (se) dizer, trazendo-os para o fio discursivo na medida em que o fio memorial resgatava o que lhe afetou nesse acontecimento. Os efeitos e as marcas dessa afetação, que ascendem negativamente em seu discurso, fazem emergir um sujeito que vivencia a ambivalente relação:

[...] entre o visível e o invisível, entre o existente e o alhures, o não realizado ou o impossível, entre o presente e as diferentes modalidades de ausência. Não seria o caso de designar ao mesmo tempo como esta questão, onde o real vem se afrontar com o imaginário, diz respeito também à linguagem, na medida em que ela especifica a existência do simbólico para o animal humano? (Pêcheux, 1990, p. 8).

Animal humano que somos, é pela linguagem que buscamos simbolizar o que nos afeta e, talvez, por isso, ao final da SD 00, o sujeito-professor conclui que foi uma experiência ruim porque a falta o afetou: *“porque a gente viu o quanto faz falta /// os alunos estarem na escola presencialmente”*. Intencional ou inconsciente, a escolha do significante *“falta”* reverbera uma das angústias que acompanharam a docência pandêmica: o não estar próximo que impedia o contato e o acompanhamento dos alunos e de suas aprendizagens. E dessa falta outras faltas se replicam, deslocam-se: a falta de contato, a falta de afeto, a falta de aprendizagem, a falta de desejo, são muitas faltas que afetam. Sobre isso, proponho uma discussão mais atenta no segundo e terceiro capítulos.

Este breve parêntese sobre o significante *“experiência”*, com um ensaio inaugural de gestos de interpretação de uma sequência discursiva, ilustra um pouco do que me proponho a fazer ao buscar um caminho que põe em diálogo a análise de discurso, a psicanálise e a desconstrução, bem como assumo os riscos dos embates, tensões e conflitos que há entre essas três áreas. Por isso, julgo pertinente tratar um pouco sobre os pontos de contato e de afastamento entre essas áreas, a fim de propor como elas se relacionam neste estudo.

Para esta tarefa, teço a seguir uma breve discussão com o objetivo de estabelecer alguns enlances teóricos, que por vezes serão personificadas pelos teóricos que se sobressaíram nelas, a saber Derrida, Freud, Lacan e Pêcheux. Importante esclarecer que esses teóricos que se destacaram, no entanto, não são os únicos que as constituíram, por isso essas escolhas implicam silenciamentos, os quais acabo repetindo aqui.

Amparo-me em Da Rosa (2013, p. 10) para iniciar alguns enlances possíveis e justificar a postura de entremeios, deslocamentos e atravessamentos deste estudo, por isso também me vinculo *“aos aportes da psicanálise e do discurso o olhar da desconstrução, pelo fato de este trabalhar de modo a não só compreender e questionar o objeto em análise, mas também a*

balançar os alicerces das teorias com as quais se coaduna”. Além disso, não se trata de buscar uma possível complementação entre as áreas, “mas sim de fazer trabalhar, em cada perspectiva e cada uma a seu modo” (Mariani, 2006, p. 7) as concepções de sujeito, discurso, acontecimento, por exemplo. Assim, Freud, Lacan, Pêcheux e Derrida, a seus modos, fazem trabalhar o sujeito, a linguagem, o discurso. Por fim, de maneira análoga àquilo que anunciou Coracini (2015, p. 134) não pretendo “fazer *tabula rasa* das diferenças, mas trazer esses intelectuais ao diálogo”.

Início meus gestos de enlaces e de aproximações entre a análise de discurso e a desconstrução me deslocando por “mares *quase* nunca antes navegados”, ao reencontrar a psicanálise, pela qual me encantei. Atentem-se que acabei de dizer “*quase* nunca” porque há pouco mais de 25 anos li Freud pela primeira vez, especificamente “Os chistes e sua relação com o inconsciente” (1977) para fundamentar e desenvolver parte de minha dissertação de mestrado, que defendi no Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística, na Universidade Federal de Santa Catarina.

Em 1998, apresentei a dissertação intitulada “Barão de Itararé – a linguagem do humor”, sob orientação do prof. Dr. Nilson Lemos Lage, e naquele momento li Freud com o olhar de uma estudante recém-formada em Letras, que escolhe o humor como objeto de pesquisa para os estudos do mestrado e busca nessa leitura fundamentos para defender a ideia de que cabia à Linguística investigar o que fazia um texto ser humorístico e que mecanismos seriam acionados na língua para que o humor se produzisse. Na procura por possíveis mecanismos, encontrei em Freud uma proposta de tipologia dos chistes, segundo os mecanismos básicos acionados no humor: a condensação, o múltiplo uso do mesmo material e o duplo sentido. E por aí cessa meu brevíssimo encontro com o pai da psicanálise e com a própria psicanálise.

Reencontrar Freud e a psicanálise em minha trajetória acadêmica fez-me furtrar de Derrida aquela resposta “amigo da psicanálise”, quando ele foi instado a falar sobre as implicações da psicanálise em sua vida e obra:

Gosto da expressão “amigo da psicanálise”. Ela diz a liberdade de uma aliança, um compromisso sem status institucional. O amigo mantém a reserva ou o recuo necessários à crítica, à discussão, ao questionamento recíproco, às vezes o mais radical. (...) Em suma, esse “sim” da amizade supõe a certeza de que a psicanálise permanece um acontecimento histórico insuprimível, a certeza de que é uma boa coisa, e que deve ser amada [...] (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 200).

Guardadas as devidas e necessárias proporções, tal qual como Derrida, também gosto da expressão “amiga da psicanálise”, afinal não somos estranhas, só não tivemos tempo à época

do mestrado de estreitar nossos laços de amizade. Auspiciosamente, na “certeza de que é uma boa coisa” e agora, com o tempo (ilusoriamente) alongado que o doutoramento me dispõe, intento me aproximar das contribuições que as teorias, noções e conceitos psicanalíticos podem trazer para, de fato, exercitar a tríplice aliança proclamada por Pêcheux (2014, p. 160), em coautoria com Fuchs: “1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos” atravessados e articulados por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

Ao proclamar essa aliança, Pêcheux se posiciona de modo *inflamado*: “eu tomo partido pelo fogo de um trabalho crítico, que, muito provavelmente, acabará por destruir a cidadela da Tríplice Aliança, (...) embora haja, ao mesmo tempo, *a possibilidade de que, por essa via, algo novo venha a nascer* - contra o fogo incinerador que só produz fumaça” (Pêcheux, 2014b, p. 270, grifos meus). Por essa via algo novo veio a nascer: a Análise de Discurso que logo percebeu a relevância da psicanálise para problematizar e analisar o discurso, conforme explica Pêcheux ao citar o que Althusser ponderou no início da obra “Ler o Capital”:

Depois de Freud é que começamos a suspeitar do que *quer dizer* o escutar, e, portanto, o falar (e o calar); e que o “*quer-dizer*” do falar e do escutar revela sob a inocência do falar e do escutar, a profundidade de uma fala *inteiramente diversa*, a fala do inconsciente. Eu ousaria afirmar que, desde Marx, deveríamos começar a suspeitar do que, pelo menos em teoria, *ler* e, portanto, escrever *querem dizer* (Althusser, 1979, p. 14-15).

Vasculhar o “querer dizer” do discurso do inconsciente torna-se, desta maneira, um dos caminhos para a análise de discurso, do o que se fala e se cala, do que é da ordem do dizível e do indizível. Nesse sentido, a “escuta discursiva” se constitui na pedra de toque do fazer analítico: discursivo, especialmente quando o *corpus* é constituído pelo dizer do sujeito, como acontece neste estudo. Se o discurso se constitui a partir das escrituras de si dos sujeitos-professores, a tarefa do analista consiste em escutá-los, suspeitado do que escuta.

A noção de “escuta discursiva” que assumo neste estudo está inspirada em Mariani (2021), para quem escutar discursivamente significa “flagrar o instante em que paráfrase e polissemia se encontram no grão da enunciação” (Mariani, 2021, p. 159), quando há o enlaçamento momentâneo e fugidio da língua com o inconsciente e com a ideologia. Trata-se, nas palavras de Mariani, de “analisar no entremeio desses grãos de enunciação que se marcam

num ímpeto de um dizer-fazer sob determinadas condições de produção” (Mariani, 2021, p. 159).

Começo meus gestos de interlocução e aproximação entre Pêcheux e Derrida, então entre a análise de discurso e a desconstrução. Iniciar com eles é intencional, movimento provocado pela inquietação que surgiu durante minhas escavações por não ter encontrado – por não ter procurado adequadamente ou porque, possivelmente, não haja mesmo – textos em que estes pesquisadores se refiram teoricamente um ao outro.

Porém, chamou-me a atenção ver em Pêcheux (2014b) o uso do significante “desconstrução”, quando discute sobre a AD-3 e propõe a emergência de novos procedimentos da Análise de Discurso, através da desconstrução das maquinarias discursivas, assim como ver em Derrida o uso do significante “acontecimento” quando trata da singularidade do que faz algo ser um acontecimento, noção que tentarei detalhar no primeiro capítulo. Por ora, encontrei apenas uma menção ao nome de Derrida em “O Discurso: estrutura ou acontecimento” quando Pêcheux (2015, p. 47) comenta sobre o “[...] crescimento da recepção dos trabalhos de Lacan, Barthes, Derrida e Foucault no domínio anglo-saxão” paradoxalmente à descoberta do estruturalismo pela América. No entanto, ainda não encontrei Derrida mencionando Pêcheux explicitamente. Escavações que seguem.

Há algo que esses dois teóricos têm em comum, que talvez não diga nada, mas que sugere algo: ambos são filósofos de formação e ambos têm a Psicanálise como uma área que atravessa seus estudos. E o que isso pode nos sugerir? Vejamos como Maldidier (2017) e Henry (2014) podem me ajudar a responder a isso.

Maldidier (2017), na obra “A inquietação do discurso – (re)ler Michel Pêcheux hoje”, escrita em 1989, dedica os últimos parágrafos para nos contar quem é Pêcheux: “É um filósofo que se tornou linguista, sem deixar de ser filósofo. Este pensador sempre pensou a partir dos outros, com ou contra os outros. Ele não parou de ler e re-ler. [...] *Ele ia ler Nietzsche*” (p. 110-111, grifos meus). Henry (2014, p. 29), em “Os fundamentos teóricos da ‘análise automática do discurso’ de Michel Pêcheux (1969)” traz uma citação de Derrida na qual Nietzsche é mencionado¹⁰ para discutir acerca da interpretação da interpretação e complementa em nota de rodapé (e entre parênteses) que Pêcheux: “(pouco antes de nos deixar, ele tinha como projeto

¹⁰ Sobre essa citação, conferir em Henry (2014), em “Os fundamentos teóricos da ‘análise automática do discurso’ de Michel Pêcheux (1969)”, p. 29. Trata-se de um recorte de Derrida, em “A escritura e a diferença”.

trabalhar mais particularmente sobre Nietzsche)”. Mesmo com suas diferenças, havia interesses teóricos e filosóficos que os aproximavam.

Além disso, entre eles estava Althusser. Um filósofo que estabelecia profundas interlocuções com ambos, mas separadamente. Sobre sua relação com Althusser, Derrida (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 128) relembra, por exemplo, que foi Althusser quem o encorajou a publicar seu primeiro texto e a camaradagem profissional durou mais de vinte anos. Derrida destaca que não costumavam ter discussões filosóficas aprofundadas, mas que pôde acompanhar algumas sessões que resultaram na obra “Ler o Capital”, publicada em 1965. Derrida também recorda que depois da tragédia de 1980, quando Althusser foi internado após assassinar a esposa, ele foi durante muito tempo o único autorizado a visitá-lo.

Já Pêcheux, conforme relembra Henry (2019, p. 229) em uma entrevista concedida para a obra “Encontros na Análise de Discurso” (Oliveira; Nogueira, 2019) não publicava nada que Althusser não tivesse visto, porque “havia uma espécie terrível de orientação”. Althusser era “terrivelmente” importante para Pêcheux.

Além de Althusser, algo que unia esses filósofos era a psicanálise e, obviamente, as contribuições de Freud e depois de Lacan, de modo que os espectros desse interesse aparecem em diversas produções de cada um deles. Não avançarei sobre isso, meu interesse é apenas o de trazer, mesmo que brevemente, alguns pontos de contato entre Derrida e Pêcheux. Mas há mais: “a paixão pelo ensino” (Derrida; Roudinesco, 2014, p. 129). Roudinesco menciona essa paixão ou “doença da escola” para se referir a algo que aproximava Derrida de Althusser. Entendo que essa mesma “doença” aproxima Derrida de Pêcheux. Professores e “apaixonados” pelos seus objetos de estudo.

Ainda buscando tecer algumas aproximações, encontro em Malidier (2017) algo que me chama a atenção. A pesquisadora pontua que Pêcheux em seus textos do último período aponta para a “(des)-construção das teorias linguísticas” e sugere que isso “parece designar um espaço em que, para além de Althusser, Michel Pêcheux encontrou, intelectualmente, Foucault, Lacan, e mesmo Derrida. Este espaço concerne a linguagem.” (Malidier, 2017, p. 108, grifos meus). Interpreto que o “e mesmo Derrida” pode servir para demarcar diferenças bem sensíveis especialmente entre Pêcheux e Derrida, e uma delas envolveria Althusser, se considerarmos que Derrida não integra em seus estudos questões relativas ao materialismo histórico, algo muito caro ao olhar pècheuxtiano. Sigamos buscando algumas aproximações possíveis.

Henry (2014, p. 17) também ressalta a formação de filósofo de Pêcheux e de seu fascínio pelas máquinas, ferramentas, instrumentos e técnicas, mas “não um filósofo qualquer, mas sim

um filósofo convencido de que a prática tradicional da filosofia, em particular no que tange às ciências está desprovida de sentido”. Por isso ele visava a transformação da prática nas ciências sociais, que a fizesse uma prática científica e para tal propõe provocar uma ruptura no campo ideológico das ciências sociais e escolheu o discurso e a análise de discurso para produzir sua intervenção teórica.

Por razões de tempo, espaço e escopo não detalharei essa discussão. Resumiria, inspirada no próprio Pêcheux (2016), que aquilo que fascinava Pêcheux foi muito bem captado por Maldidier: era a inquietação do discurso. Conforme frisa Ferreira (1994), Pêcheux, ao fazer intervir a filosofia materialista no campo da linguística, dá condições através da AD de que uma série de deslocamentos e rompimentos se estabeleçam. Um deles é considerar o linguístico, no seu aspecto material, na sua espessura de ordem significante. Quanto ao discurso, como lugar de confronto, como interação, ele vai materializar o encontro entre “o linguístico e o ideológico” (Ferreira, 1994, p. 43).

Já Derrida, ainda de acordo com Henry (2014, p. 35), tinha como objetivo “renovar a filosofia, desembaraçando-a de suas tentativas de achar uma origem ou uma verdade fora do jogo ou da ordem do signo”. Assim como Pêcheux, Derrida também desejava desfazer-se da sujeição transcendental em qualquer de suas formas e isso implicava algumas escolhas. Uma dessas escolhas está relacionada à linguagem que não é entendida como uma origem, mas como exterior a qualquer falante, “o que define precisamente a posição do sujeito, de todo sujeito possível” (Henry, 2014, p. 30).

No Brasil, o trabalho teórico-analítico de Coracini (1995, 1999, 2003, 2008 e 2010, entre outros) é pioneiro na proposição de uma perspectiva discursivo-desconstrutivista, designação proposta por Coracini, entrelaçando-a aos olhares psicanalíticos freudiano e lacaniano. Entre atravessamentos, entremeios e deslocamentos, um dos objetos de investigação que arrebatou Coracini há mais de quatro décadas é o mesmo que me arrebatou há mais de 25 anos, qual seja, a formação de professores.

Coracini desenvolve desde meados da década de 1980 estudos em torno da subjetividade, discurso, identidade e memória, produzindo destacadas contribuições para ancorar as discussões que envolvem a formação e a prática de professores de línguas materna e estrangeiras, propondo a compreensão e a problematização das relações entre memória, discurso e imaginário e de como essas três ordens constituem a todos os sujeitos. Desse modo, considero-a como uma das minhas grandes inspirações para pensar este estudo, como já relatei em páginas anteriores. Os enlaces, aproximações, atravessamentos e distinções que ela tece em

suas produções, fizeram-me lançar um outro olhar sobre o meu próprio estudo, convocando-a para fazer parte dos grandes teóricos que o sustentam, bem como desafiando-me a digeri-la e a incorporá-la, junto a Pêcheux, Derrida, Freud e Lacan. Uma antropofagia desafiadora...

É de um olhar que digere e faz corpo que me desloco para a interlocução entre psicanálise e a desconstrução e encontro em Major uma síntese que considero bem produtiva para quem, como eu, busca entender possíveis pontos de contato entre essas duas áreas e de como elas se enlaçam com a análise de discurso:

O que existe em comum entre a “psicanálise” e a “desconstrução” [...] é o fato de serem fundamentalmente, e do início ao fim, desafios de tradução e de intraduzível e, portanto, de transferências, de enxertos, de deslocamentos, de uma língua a outra, desafios durante os quais a língua para a qual se traduz se deixa modificar pela língua traduzida; no interior de uma mesma língua também, em que o corpus conceitual herdado da metafísica se deixa transformar (Major, 2002, p. 186).

Major, no prefácio da obra “Lacan com Derrida”, enfatiza a relação de Derrida com Freud, a fim de sugerir que só é possível chegar a Lacan com Derrida, porque primeiro houve Derrida com Freud. O autor afirma que Derrida mantém com a psicanálise vínculos originários e originais, sob vários aspectos, entre eles comenta que “sem Freud, não teria havido, não há Derrida” (Major, 2002, p. 14). Para isso argumenta que os caminhos percorridos pelas leituras derridianas da obra de Freud e de Lacan se transformaram em caminhos que a Psicanálise seria incapaz de esquecer ou excluir.

Um exemplo disso é o fato de que desde o início de seu trabalho de desconstrução Derrida encontrou em Freud um poderoso aliado. Conceitos freudianos, como *Nachträglichkeit* – o depois – e *Verspätung* – o adiamento, estão presentes no pensamento derridiano sobre o rastro, a *différance*, a escritura e o arquivo. Major ainda observa que a desconstrução derridiana não recalca a herança freudiana, ao contrário, ela a prolonga em uma necessidade hiperanalítica, porque “a desconstrução sustenta a exigência analítica da sempre possível desvinculação como a própria condição de possibilidade da vinculação em geral.” (Major, 2002, p. 23). Esse não seria um importante ponto de encontro entre a análise de discurso, a desconstrução e a psicanálise? A exigência analítica: a trituração do dizível e do indizível.

Já com Lacan, o encontro de Derrida se estabelece pelas concomitâncias, pelas divergências e conflitos. E vale a pena lembrar que Lacan propõe um “retorno a Freud”, o que me leva a inferir que se não teria havido Derrida sem Freud, *possivelmente não teria havido Lacan sem Freud*. Ouso conjecturar que talvez também não teria havido Althusser e Pêcheux tais quais os temos em nossos estudos.

Contemporâneos, Derrida e Lacan discutem nos anos de 1960 temas que, de certo modo, se equivalem, como o descentramento do sujeito e o transcendentalismo do significante. Em ambos, a linguagem é uma problemática crucial e que vem, via Freud, pela descoberta do inconsciente. Enquanto Lacan voltou-se para a fala, destacando que o inconsciente seria transindividual e da ordem do simbólico, Derrida voltou-se para a escrita, defendendo que seria ela que constituiria o inconsciente, que funcionaria como um arquivo: “A relação de Derrida com Lacan é bastante complexa. Derrida considera que o privilégio que Lacan deu à fala é uma regressão. Contudo em “Pour l’amour de Lacan”, mostra que Lacan corrigiu seu equívoco na parte final de seu ensino” (Freire, 2010, p. 250).

Fechando este circuito de enlaces, contatos e distanciamentos, destaco a interlocução entre análise de discurso e psicanálise e sobre a qual há uma significativa produção acadêmico-científica, em especial desde a década de 1990. Nina Leite (1994), Valdir Flores (1999) e Marlene Teixeira (2005) produziram em suas teses de doutoramento - posteriormente adaptadas para livros - discussões e problematizações acerca dessa relação que se tornaram referências para qualquer possível retomada dessa temática. São obras largamente indicadas, já comentadas e referenciadas quando se trata de fundamentar o debate envolvendo essas duas áreas, por essa razão não apresentarei as contribuições das três neste momento.

Por ora, escolhi extrair alguns excertos de Leite (1994), por ser uma das obras seminais desse debate, e faço isso provocada pela pergunta que abre esta seção: “Que postura epistemológica assumo como sujeito-pesquisadora?” Essa pergunta me convocou um outro questionamento: Como uma analista de discurso em transformação lê uma psicanalista que discute a relação da psicanálise com a análise de discurso? É esse olhar-leitor que tentei exercitar ao pinçar alguns recortes – bem poucos devido à violência do corte do que se quer dizer e do tempo/espço que se tem para (se) dizer – do que Leite apresenta.

Leite (1994) em “Psicanálise e Análise do Discurso – o acontecimento na estrutura” já tem no título um lugar que aponta possibilidades de interpretação dessa relação ao tomar a Psicanálise como primeiro termo e ao propor como complemento “o acontecimento na estrutura” que remete ao título do último livro de Pêcheux “Discurso: estrutura ou acontecimento”. Assim, a psicanalista tece seus primeiros enlaces do que me interessam em sua densa e tensa análise sobre a questão da subjetividade na linguagem, a partir da consideração da hipótese do inconsciente, explorando noções de sujeito e de sentido.

Para isso, a psicanalista elege um conjunto de textos de Pêcheux para desenvolver seu estudo, dos quais destaco o que ela traz sobre o acontecimento na estrutura, no sexto capítulo

de seu livro. Segundo a autora, o valor do texto “Discurso: estrutura ou acontecimento”, além de testemunhar deslocamentos que vinham se operando na AD, está em pensar as relações entre língua e discurso, “de uma língua afetada por um real, impossível de se escrever, vale dizer, de ser simbolizado” (Leite, 1994, p. 174).

Mais adiante, Leite tece um ponto de aproximação entre Pêcheux e Lacan em relação à noção de estrutura, com a inclusão de um sujeito do inconsciente dela derivado o fato de Pêcheux adotar uma postura que indica a necessidade de se partir da impossibilidade de interpretação que não considere a inclusão, na estrutura, do furo real: “É só porque há furo que se pode se colocar a possibilidade de deslocamentos e equívocos, daí interpretações diversas” (Leite, 1994, p. 187). Em suas considerações finais, a autora pondera que se a psicanálise é configurada no quadro epistemológico da análise de discurso na condição de atravessá-lo, fornecendo o suporte de uma teoria não-subjetiva da subjetividade, torna-se necessário refletir sobre os efeitos da consideração da hipótese do inconsciente nos conceitos e noções mobilizados pela teoria.

Muitos significantes para triturar e que me fazem ler Pêcheux ainda mais atentamente quando afirma que:

A análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos, mas somente constituir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito do interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que aí emerge como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro). “Não se trata de uma leitura plural [...] mas de uma leitura em que o sujeito é ao mesmo tempo despossuído e responsável pelo sentido que lê” (Pêcheux, 2015b, p. 291).

O olhar-leitor que Pêcheux evoca para o analista de discurso aponta para aspectos do intradiscurso e do interdiscurso e de como os efeitos dessa relação são afetados por aquilo que não se diz. Lançar luz sobre o que está opaco, fazendo emergir o discurso em seus atravessamentos ideológicos, inconscientes e linguísticos, torna-se uma das tarefas neste estudo.

Talvez o que tentei explicitar nos diversos parágrafos anteriores seja melhor sintetizado e esclarecido agora:

A perspectiva discursiva que nós adotamos nesta tese, de orientação francesa, constitui-se na fronteira entre o sentido e o não-sentido, em uma zona de interface, entre a completude e a incompletude, e trabalha com uma noção de sujeito cindido, clivado e barrado pela linguagem. A psicanálise também se situa nas fronteiras entre consciente e inconsciente, entre dito e não-dito, em

um constante diálogo com outras áreas (Ferreira, 2004). A desconstrução, por sua vez, discute o movimento dessas fronteiras, já que pretende desarticular as partes de um todo (Stübe, 2008, p. 33).

Fazer trabalhar tantas interfaces e fronteiras constituem-se, também, como tarefas deste estudo. Um estudo em que proponho a lançar um olhar discursivo, desconstrutivo sobre o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19.

Fechando esta breve jornada em que argumentei sobre os caminhos que percorri para encontrar uma posição epistemológica, algo me emocionou nesse exato momento de escritura quando constatei que todos esses grandes teóricos que tiveram seus nomes aqui evocados - Freud, Pêcheux, Gadet, Lacan, Althusser, Milner, Derrida, Leite, Coracini, Scherer, Eckert-Hoff e Stübe - têm algo em comum que os une, mesmo em tempos e em lugares epistemológicos próprios: todos foram ou são professores. Não sei se isso quer sugerir algo, mas me senti acolhida...

Acreditando que já tenha encontrado por onde me mover epistemologicamente e tendo compreendido que produzir conhecimento é um “trabalho permanente de demarcação de lugar, de lugares, trabalho que envolve um policiamento incessante de fronteiras e uma vigilância epistemológica ímpar de domínios” (Scherer, 2008, p. 133), parto na próxima seção para a apresentação dos sujeitos-professores deste estudo e argumento sobre a importância do tratamento metodológico para a constituição do arquivo e do *corpus*. É disso que trato a seguir.

0.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS-PROFESSORES DESTE ESTUDO? TECENDO ESCOLHAS

Já que comecei esta seção com uma pergunta, acompanhada de um complemento, entendo que devo prontamente respondê-la. Por isso apresento o “Quadro 01 - Perfil dos entrevistados graduados no Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC”, detalhando quem são os sujeitos-professores participantes deste estudo e na sequência explico sobre o percurso metodológico que os trouxe até aqui. Para tanto, teço um (não tão) breve relato de como procedi metodologicamente para chegar até eles, a fim de historicizar os percursos de inserção de cada participante nesta tese. Também descrevo como tratei teórico-metodologicamente as entrevistas que os graduados me concederam e como elas se constituem no arquivo desta tese.

Além disso, designar os participantes da pesquisa como sujeitos-professores é uma opção teórica pautada na explicação proposta por Eckert-Hoff (2008, p. 23), para quem o sujeito-professor não se trata nem de pessoa física, nem de sujeito empírico, mas de sujeito histórico e ideológico, constituído por formações simbólicas e imaginárias.

Outra opção de designação que assumi no decorrer desta escritura é a de me referir aos sujeitos que se formaram no Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC, como graduados em vez de egressos, como havia empregado em meu projeto de pesquisa. Essa escolha é motivada pela observação dos efeitos de sentido que ambos os significantes convocam: enquanto “graduado” se refere àquele que concluiu um curso de graduação em uma instituição de ensino superior, “egresso” remete àquele que se ausentou; que se distanciou ou que já não faz parte de um grupo (Dicio, 2024, *online*).

Por interpretar que os efeitos de sentido que intento convocar para me referir aos sujeitos-professores é de quem se graduou e não de quem se distanciou, optei por fazer essa modificação. Contudo, cabe destacar que o emprego de “egresso” no discurso universitário é bem recorrente, comparecendo intensamente nos projetos pedagógicos e nas comunicações institucionais e sobre isso comentarei mais na seção 4.3 ao discutir sobre o lugar do Curso de Letras na memória de seus graduados.

No quadro a seguir, para garantir o sigilo das identidades algumas informações foram excluídas, como o nome das escolas e dos municípios em que os graduados no Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC, lecionaram. A sigla SP indica a posição-sujeito de “sujeito-professor” e o número que acompanha essa sigla se refere ao número de ordem de cada SP durante as entrevistas, seguindo a sequência cronológica em que as mesmas foram realizadas. Eis aqui os sujeitos-professores que participaram deste estudo:

Quadro 01 - Perfil dos entrevistados: sujeitos-professores graduados no Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó

SP 01 – Graduado em Letras em 2016, com mestrado na área. Lecionou em escolas da rede pública estadual em 2020 e 2021. A entrevista durou 25 minutos.

SP 02 – Graduado em Letras em 2018, com mestrado na área. Lecionou em escolas da rede particular em 2020 e 2021. A entrevista durou 23 minutos.

SP 03 – Graduado em Letras em 2017, com especialização na área. Lecionou em escolas da rede pública municipal em 2020 e 2021. A entrevista durou 23 minutos.

SP 04 – Graduado em Letras em 2018, com mestrado na área. Lecionou em escolas da rede pública municipal em 2020 e 2021. A entrevista durou 27 minutos.

SP 05 – Graduado em Letras em 2017, com mestrado na área. Lecionou em escolas da rede pública municipal em 2020 e 2021. A entrevista durou 27 minutos.

SP 06 – Graduado em Letras em 2018, com mestrado na área. Lecionou em escolas da rede pública estadual em 2020 e 2021. A entrevista durou 35 minutos.

SP 07 – Graduado em Letras em 2017. Lecionou em escolas da rede pública estadual e municipal em 2020 e 2021. A entrevista durou 40 minutos.

SP 08 – Graduado em Letras em 2017, com mestrado na área. Lecionou em escolas da rede pública municipal em 2020 e 2021. A entrevista durou 27 minutos.

SP 09 – Graduado em Letras em 2017, com mestrado na área. Lecionou em escolas da rede pública federal em 2020 e 2021. A entrevista durou 26 minutos.

SP 10 – Graduado em Letras em 2015. Lecionou em escolas da rede pública municipal em 2020 e 2021. A entrevista durou 26 minutos.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

São dez sujeitos-professores graduados no Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC, que se graduaram entre os anos de 2015 e 2018 e que lecionaram em 2020 e/ou 2021 majoritariamente em escolas da rede pública estadual ou municipal em municípios de Santa Catarina. Um deles lecionou em escola particular e outro em escola federal. Sete possuem também titulação de mestre, um é especialista e os outros dois não mencionaram em sua apresentação se teriam algum título de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* e todos geraram entrevistas com mais de vinte minutos, já apontando que tinham muito a dizerem sobre si, sobre ser professor no acontecimento da pandemia. No decorrer das análises, em sendo necessário, mobilizarei outras informações apresentadas pelos entrevistados.

Quantificar a amostragem de sujeitos-professores para entrevistar e constituir o *corpus* da pesquisa também demandou um gesto de escolha. Por se tratar de um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, estimei a proporção de dez por cento (10%) do total de graduados no Curso de Letras, considerando que o total de graduados no Curso, no início de 2021, girava em torno de um pouco mais de cem formados e com isso defini a quantidade de dez participantes.

Para chegar aos dez sujeitos-professores de língua portuguesa parti de uma lista disponibilizada pela Secretaria Acadêmica da UFFS, *campus* Chapecó-SC, com contatos de graduados formados até 2019 e enviei no decorrer do mês de maio de 2022, individualmente, convites via e-mail, inicialmente para vinte deles. Uma escolha parcialmente aleatória, mas também orientada pelo saber/suposição prévio de quais desses graduados teriam lecionado o

componente de língua portuguesa e pela lembrança dos nomes e das faces desses graduados. Um misto do estranho com o familiar, com suposições e com lembranças, carregada de expectativa e de temor: a expectativa em obter devolutivas positivas, sinalizando o aceite em participar e o temor de não as obter.

Passados alguns dias desse envio inicial, havia recebido a devolutiva positiva de apenas dois convites, no entanto havia o silêncio de outros tantos, por isso decidi estabelecer outra forma de contato, agora via *Whatsapp*, para os mesmos que foram convidados por e-mail e o retorno foi instantâneo, fazendo jus ao qualificador empregado para essa ferramenta de comunicação. Em alguns casos, imediatamente recebi o aceite e já procedemos ao agendamento¹¹, de acordo com a disponibilidade de horário de cada participante.

Para outros, o retorno demorou algumas horas ou dias, contudo ainda no mês de junho de 2022 consegui o aceite de dez sujeitos-professores, constituindo a amostragem proposta para a pesquisa, contemplando o recorte de cerca de 10% dos graduados em Letras: sujeitos-professores de língua portuguesa graduados no Curso de Licenciatura em Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC, que nos anos de 2020 e/ou 2021 lecionaram o componente curricular de Língua Portuguesa nos anos finais e/ou no ensino médio da educação básica, em escolas da rede pública, estaduais ou municipais, ou da rede privada, no modelo de ensino remoto emergencial.

Antecedendo a cada entrevista, enviei para os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para colher suas assinaturas e esclarecer eventuais dúvidas. Aqui, também, a inserção e o uso das tecnologias digitais em nossas vidas em pandemia foram incorporados a esta etapa da pesquisa. Assumo que estou sendo repetitiva, e isso é intencional, enquanto escrevia esta parte inicial da tese – segundo semestre de 2022 - ainda estávamos em pandemia, pessoas ainda estavam sendo contaminadas, algumas não sobreviveram e ainda havia (e continua havendo) os que negavam a vacina... Portanto, nos meses em que realizei as entrevistas, medidas de distanciamento social, uso de máscaras e incentivo à vacinação persistiam e insistiam em nossas vidas, com isso os encontros virtuais propiciados pelas plataformas se mantiveram (e talvez se manterão) como estratégias práticas e seguras.

¹¹ Cabe lembrar que, concomitante à etapa de convite dos participantes, realizei uma **primeira** entrevista a fim de identificar eventuais ajustes no instrumento, em relação às questões norteadoras da entrevista semiestruturada, atentando se o mesmo estava claro ao entrevistado, se havia algum tipo de indução em alguma das perguntas, se o vocabulário estava claro, se o tempo estimado para a sua realização estava adequado. Em 15 de junho de 2022, foi realizada a primeira entrevista e em 17 de julho, a décima.

Para essa etapa, formulei algumas questões, visando assegurar aos sujeitos-professores a liberdade para falar de si, porque, como assevera Stübe (2008, p. 114): “Falar é, então, um ato; é a linguagem como efetivo: “Falando, o sujeito vai produzir e remeter a um texto que não é senão efeito” (Lachaud, 1996, p.13), efeito de sujeito, efeito de memória e de arquivo”. Inicialmente, solicitei a cada entrevistado que se apresentasse, informando o ano em que se graduou em Letras na UFFS, *campus* Chapecó-SC, se tem outras formações, como especialização, mestrado ou doutorado, quanto tempo é docente de língua portuguesa e em que escolas e séries/anos atuou no acontecimento da pandemia em 2020 e/ou 2021 e carga horária correspondente. Parte dessas informações estão expostas no “Quadro 01 - Perfil dos entrevistados graduados no Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC”, já apresentado.

Eckert-Hoff (2008, p. 29) argumenta que a técnica da entrevista auxilia a “perscrutar um caminho que permite ao sujeito-professor resgatar fios possíveis que constituem a sua história de vida”. São esses fios que a memória resgata pelo dizer que me ajudarão a perscrutar um caminho para a minha escritura. O conhecimento que advém deste tipo de estudo “serve de lente interpretativa da compreensão da experiência de cada um” (Galvão, 2005, p. 330), porque como disse Lacan: "o fato de que o sujeito revive, rememora, no sentido intuitivo da palavra, os eventos formadores da sua existência, não é, em si mesmo, tão importante. O que conta é o que ele disse *reconstrói*" (Lacan, 1986, p. 22, grifos meus). O que e como os sujeitos-professores reconstroem sobre a docência pandêmica? Buscarei possíveis respostas nos próximos capítulos.

Em dia e horário combinados, conversei com os graduados que aceitaram participar. Inicialmente, solicitei que cada sujeito-professor se apresentasse e em seguida propus a seguinte questão: *Esta pesquisa é sobre “O que é “ser” professor(a) de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19”, gostaria que contasse como foi essa experiência para você*, para que, como explica Eckert-Hoff (2008, p. 29), servisse “apenas como uma chave para abrir o portal do esquecimento e do lembrado, já que, na perspectiva teórica aqui adotada, é a palavra que fala do sujeito e não o sujeito que controla a palavra.” E esse portal foi aberto, com muitos dizeres singulares e outros atravessados por outros tantos dizeres.

De acordo com Eckert-Hoff (2008), quando o sujeito-professor fala de si mesmo, de fatos que aconteceram, podemos interpretar e capturar pontos emergentes de seu processo de identificação. Além do mais, porque ao narrar, ao descrever os processos de ensino/aprendizagem de língua portuguesa durante os dois primeiros anos de pandemia, os sujeitos-professores “não apenas enunciam dados, mas fazem circular regularidades, rupturas,

atos falhos ou fazem emergir regularidades” (Hübner, 2019, p. 26) e isso faz com que os sentidos se produzam, emergindo identificações imaginárias, que consistem em representações imaginárias:

O eu só se identifica seletivamente, ainda que inconscientemente, com as imagens em que se reconhece, ou seja, com aquelas que evocam, de alguma forma a figura do Outro. Assim, a identificação imaginária, a que dá origem ao eu, é mais do que uma sequência de imagens, “é fundamentalmente a fusão do eu com a parte furada da imagem do semelhante” do Outro que o constitui (Eckert-Hoff, 2008, p. 65).

A partir do que Eckert-Hoff expõe acerca da identificação do eu, disso que se relaciona às identificações imaginárias, entendo ser oportuno (e necessário) começar a pinçar algumas noções que me amparam para pensar parte da minha pergunta-chave durante as entrevistas: “O que é “ser” professor(a)?”. Para essa discussão, parto da formulação proposta por Cavallari (2011, p. 127): “O Ideal de eu como ‘ser’ e o eu ideal como ‘deve ser’” que me auxiliam na discussão dessa questão.

Segundo Cavallari (2011, p. 127), é possível estabelecer relações entre os discursos e vislumbrar as emergências do “ser” professor e o *ideal de eu*, que se refere às crenças, valores e traços internalizados simbolicamente, os quais se manifestam pela linguagem e que podem ser captados via escuta discursiva. O *ideal de eu*, que representa o ser, é uma “introjeção simbólica, dissolvida em traços unários e que ocorre à revelia do sujeito enunciador, por ser da ordem inconsciente”. Por outro lado, o *eu ideal* corresponde à matriz formadora do Eu, que dita os modelos a serem seguidos, por isso aponta para o dever-ser, que propicia matrizes identificatórias atreladas ao olhar do outro. Uma possível sumarização disso poderia ser esta: enquanto o *ideal de eu* é da ordem do simbólico, o *eu ideal* é da ordem do imaginário.

Coracini (2003) afirma que só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos, visto que ela é um processo, permanece sempre incompleta, sempre em formação e por “identificação” assumo o conceito proposto por Souza (1994, *apud* Coracini, 2003, p. 252) como “a marca simbólica a partir da qual cada sujeito e/ou cada grupo social adquire não sua unidade, mas sua singularidade”. E, por fim, acredito, como Eckert-Hoff (2003, p. 299), “que oportunizar o sujeito-professor a falar sobre seu percurso de vida propicia ‘encontros’ com redes da memória discursiva, nas quais o sujeito se inscreve por filiações identificadoras que marcam o movimento de sua formação”.

Junto a isso, acredito que a escuta discursiva garantiu condições para que isso tudo fosse por mim vivenciando, já que ao ouvir o que cada um dos sujeitos-professores tinha para dizer

sobre si, eu os ouvia também dizendo sobre mim. Dessa forma, falar de si se revela como um falar de muitos outros para muitos uns e muitos outros, mesmo que tenhamos¹² a (ilusória e necessária) certeza de que estamos falando apenas de nós e sobre nós.

Em seguida, as entrevistas foram por mim transcritas utilizando como referência metodológica as normas para transcrição de entrevistas gravadas propostas por Preti (1999). Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, no *Fronteiras: Laboratório de Estudos do Discurso* do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, para que possa ser utilizado em outros estudos.

A decisão de eu mesma transcrever as dez entrevistas alinha-se à compreensão de que nesse trabalho metodológico tenho a possibilidade de exercitar o que designo nesta etapa de meu estudo como uma *escuta: leitura-trituração*, entendida como gestos de interpretação em que há o batimento entre um trabalho de “leitura-trituração” (Pêcheux, 2016, p. 25) e também de uma “escuta-trituração” e que se inicia ainda durante a etapa de realização das entrevistas e que segue durante o processo de transcrição. É, tal qual a leitura (e atravessada por ela), um gesto que constitui o dispositivo analítico para a interpretação e que tem nos efeitos de sentido mobilizados pela metáfora da trituração um lugar de potência para o trabalho do analista de discurso.

Por isso trago a proposta de designar a etapa de transcrição das entrevistas como um gesto de *escuta: leitura-trituração*, aproveitando-me do “deslizamento de sentido” de que Pêcheux trata ao explicitar o que entende por efeito metafórico: “o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do sentido designado por x e y [...]” (Pêcheux, 2014b, p. 96). Nessa formulação, o que sugiro para um trabalho de *escuta: leitura-trituração* ao mesmo tempo em que mantém os efeitos de sentidos mobilizados pela ação de triturar, desloca o objeto que sofre tal ação.

Interessante lembrar que quando digerimos algo primeiro o trituramos, reduzimos pela mastigação. Como diria Coracini (2007, p. 43) há a “in-corpo-(r)-ação, digestão (passagem pelo corpo para se fazer corpo)”. Então, essa trituração via escuta e via leitura fazem corpo, ou melhor dizendo, fazem o *corpus* desta pesquisa.

¹² O caro leitor já deve ter percebido que na maioria das vezes tenho empregado formulações na primeira pessoa do singular, uma escolha intencional para me inscrever nesta escritura. No entanto, haverá contextos enunciativos em que emprego a forma plural, como ocorre neste momento da escrita, pois aqui não estou sozinha neste registro e assim intento sugerir que o dizer dele circunscreve uma coletividade.

Pensar a leitura pelo viés do efeito metafórico da trituração foi um caminho proposto por Pêcheux, na abertura do colóquio sobre Materialidades Discursivas ao indagar: “Sabemos o que é ler?” (2016, p. 24-5). Ele mesmo responde, com uma série de perguntas:

Essa questão não surgiria daquilo que as palavras não chegam a soletrar e articular? Daquilo que rompem, por vezes e em que se transformam bizarramente? Do fato de que nem sempre formam frases? E daquilo que faz com que as frases permaneçam em suspenso, ou em sofrimento, sem conseguir “se manter de pé”?

Então ler, na perspectiva discursiva, não é a mistura de “o ver e o entender (de um sentido através de uma sequência textual)” (Conein *et. al*, 2016, p. 323), mas consiste em um trabalho teórico que “conduz a criar espaço para o inconcebível” (Conein *et. al*, 2016, p. 324), porque “abre uma perspectiva para discernir o que resiste a se dizer no próprio dizer.” (Conein *et. al*, 2016, p. 324). Pois não foi isso tudo que escutei durante os mais de trezentos minutos de gravações das entrevistas realizadas com os sujeitos-professores?

Os desafios da escuta para transcrever o que não se articula, do que não formam frases e do que fica em suspenso ou em sofrimento, fizeram-me conjecturar se nesse gesto também não haveria um trabalho de trituração. Na medida em que as sequências discursivas comparecerem nesta tese esses desafios de transcrever o que resiste a se dizer no próprio dizer estarão representados por marcações que indicarão pausas curtas, pausas longas, formulações incompletas, formulações retificadas, repetições, ênfases e silêncios. Rastros e cicatrizes de estranhamentos, sofrimentos, angústias, desamparos e de mal-estar.

Possivelmente seria mais tranquilo apenas assumir as formulações “leitura-trituração” como um *já-lá-pronto* – em analogia à expressão “sempre-já-ai” cunhada por Pêcheux (2014b, p. 151) e assim empregar o que já circula no discurso fundador da AD para me referir ao momento das transcrições das entrevistas e àquilo que mobilizo nos dispositivos de análise - contudo, senti a necessidade teórico-metodológica de inserir o movimento da escuta, como um movimento já afetado pelo trabalho de ler o ouvir.

Sobre isso, questioneei-me se escutar não seria um modo de “ler pelo ouvido”. Em minhas escolhas de transcrição, talvez, eu não estaria exercitando um olhar que acontece pela “terceira orelha”? Foi Reik (2010, p. 23) quem cunhou a expressão “terceira orelha”, em seu texto “No início é o silêncio” e ele nos explica que: “O analista não escuta somente o que está nas palavras, ele escuta também o que as palavras não dizem. Escuta com a ‘terceira orelha’

[...] Parece-nos bem mais importante detectar o que o discurso esconde e o que o silêncio revela”.

Essa “terceira orelha” cunhada para ilustrar o gesto de escuta analítica, pelo viés da psicanálise, tomo aqui emprestada para ilustrar porque entendi ser necessário trazer o gesto da escuta para compor a formulação pêcheuxiana e faço isso me amparando também em Pêcheux. No texto “Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social”, publicado em 1966, no qual assina com o pseudônimo de Thomas Herbert, Pêcheux ressalta a importância da escuta como um dos instrumentos do discurso teórico da análise de discurso:

O problema do uso/mau uso dos instrumentos, já evocado anteriormente, remete à questão da reprodução metódica do objeto, que somente permitirá fornecer à teoria o elemento refletor necessário à sua estabilização. É, então, a partir de agora, necessário tentar, com os meios à nossa disposição, um inventário dos instrumentos suscetíveis de uma re-apropriação científica e aptos a provar o discurso teórico nascente: proporemos o conceito de ‘escuta social’ para designar a função provável dos instrumentos re-apropriados futuros, em um sentido análogo à ‘escuta analítica’ da prática freudiana (Herbert, 2011, p. 53).

Ao propor a “escuta social” em um sentido análogo à “escuta analítica”, Herbert e Pêcheux nos abre caminhos para escutarmos com a “terceira orelha” e, com ela, compreendemos que a linguagem é opaca, que os sentidos são determinações históricas e que o sujeito é constituído pela ideologia e pelo inconsciente. É uma escuta discursiva, cujo trabalho de leitura é um trabalho de trituração, porque como um dispositivo da interpretação, coloca o “dito em relação ao não dito [...], procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (Herbert, 2011, p. 53).

Gostaria de acenar para o fato de que usarei a formulação *escuta-leitura-trituração* para os contextos em que estiver me referindo à etapa de transcrição das entrevistas, momento em que o gesto de escutar também assumiu os efeitos de sentido de ouvir com atenção, com esforços para ouvir com clareza e discernimento. Nesse movimento, o que busquei durante as transcrições foi também inspirado em Da Rosa (2013, p. 98):

ela pode priorizar aspectos fonéticos mínimos que permitam uma imersão nos detalhes do sistema linguístico, por exemplo, ou pode tentar recuperar a fluidez (ou as hesitações) da fala; pode permitir uma análise da língua enquanto sistema ou pode visar a uma aproximação à própria ideia de discurso. De uma maneira ou de outra, a transcrição já é uma interpretação.

Da Rosa afirma que a transcrição já é um gesto de interpretação, portanto, o sujeito-pesquisador não fica em uma posição neutra nessa empreitada, já que seu olhar – complementar a eu: e sua escuta - “é determinante nos sentidos produzidos, não apenas quando se admite uma análise baseada em interpretações, mas no próprio gesto de transcrever a fala, de recortá-la e de dar-lhe sentido a partir da escuta” (Da Rosa, 2013, p. 98). Daí deriva um importante aspecto a ser considerado durante essa etapa: o compromisso ético-teórico-metodológico do sujeito-pesquisador.

Sobre isso, Pêcheux (2015, p. 57), pode nos ajudar a refletir, quando encerra o livro “Discurso: estrutura ou acontecimento” um de seus últimos ensinamentos deixados em vida, afirmando: “trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade”. O que o *corpus* nos diz é o que precisa ser materializado nas transcrições, por isso a ética e a responsabilidade em ouvir e respeitar essa escuta, independente do que ela nos diga e também por concordar com Schneiders (2014, p. 100), quando nos alerta que “não podemos considerar a passagem do arquivo ao *corpus* como um simples movimento, visto que a constituição tanto do arquivo de pesquisa quanto do *corpus* de análise coloca em jogo gestos de interpretação”.

Com o trabalho de escuta, leitura-trituração produzi um arquivo que totalizou cerca de 90 (noventa) páginas, e, desse material, constitui parte do arquivo e do *corpus* desta pesquisa. Para isso, a leitura-trituração foi conjugada, a partir de Pêcheux: “Recortar, extrair, deslocar, reaproximar: é nessas operações que se constitui esse dispositivo muito particular de leitura que se poderia designar como *leitura-trituração*” (Pêcheux, 2016, p. 25).

Com isso, de um material bruto de mais de noventa páginas, extraí sequências discursivas que reduziram esse volume para então um terço, ou seja, pouco mais de trinta páginas, nas quais propus reaproximações a partir das regularidades identificadas e também elegi algumas marcas linguístico-discursivas para triturar. Importante esclarecer que o conjunto de regularidades identificadas constituem os capítulos desta tese e as apresentarei brevemente na próxima seção deste antecapítulo e que as marcas linguístico-discursivas são tomadas como pistas para descrever o funcionamento do discurso nas escrituras de si dos sujeitos-professores.

Nessa etapa, foram pinçados os recortes discursivos e selecionei aqueles que se constituem nas sequências discursivas do *corpus*, entendidas como “manifestação da realização de um intradiscurso” (Courtine, 2006, p. 25) e, para isso, metodologicamente tomei a definição de *Sequências Discursivas de Referência* proposta por Courtine (2006, p. 55): “um filtro que

opera por extrações sucessivas: extração de um campo discursivo determinado de um universal discurso, extração ou isolamento de sequências discursivas determinadas".

Também levei em conta as contribuições de Serrani (1997) acerca da noção de sequências discursivas a serem elencadas a partir do recorte de uma questão determinada, em nosso caso, a relação entre o acontecimento discursivo da pandemia e a docência em língua portuguesa. O recorte principal que norteia meus gestos de interpretação pautou-se em “o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19” e dele busquei as regularidades presentes no fio discursivo. Com isso, deslizei de um gesto de escuta-trituração para o de uma leitura-trituração, tecendo gestos de atravessamentos que me fizeram escutar: ler, recortando, extraíndo, deslocando e reaproximando. Desse trabalho, constituí um conjunto de regularidades que estarão reunidas, descritas e analisadas no decorrer deste estudo.

Gostaria de explicar como interpreto esse movimento de escuta: leitura-trituração, apresentando um bloco de sequências discursivas extraídas da primeira entrevista. Essa entrevista foi realizada com um graduado que cumpria os critérios de inclusão para ser participante da pesquisa e confirmou que o instrumento atendia àquilo que estava proposto na pesquisa, mas também serviu para sinalizar alguns ajustes que em seguida explicitarei. Por essa razão, ela foi mantida e utilizada e se refere ao SP 01, indicado no Quadro 01, anteriormente apresentado.

Ao final dessa entrevista, o sujeito-professor entrevistado produziu um comentário que entendo ser muito pertinente para este estudo ao enfatizar sobre a importância de falar sobre a sua experiência e de ser ouvido. A seguir apresento a parte final da entrevista, por isso mantive também as formulações nas quais estão transcritas as minhas falas como sujeito-entrevistadora¹³:

Sujeito-Entrevistadora: então tá / muito obrigado SP 01 / eu vou encerrar a gravação agora / você gostaria de dizer mais alguma coisa?

SD 01: não / eu só quero agradecer / acho que é importante a gente falar sobre as nossas experiências e as nossas vivências em contextos tão diferenciados / e a gente ser ouvida é muito importante sempre (SP 01, p. 10)

Sujeito-Entrevistadora: então eu vou te perguntar só mais uma coisinha / vocês foram ouvidos durante o contexto da pandemia?

¹³ Optei por não enumerar os recortes que indicam as minhas falas como sujeito-entrevistadora, uma vez que serão ocorrências pontuais.

SD 02 – eu acho que não muito [risos] / talvez a gente tenha sido ouvido quando a gente tinha algum problema com a internet / acho que assim a gente foi ouvido um pouquinho / mas essas angústias / esse não saber o que fazer / esse não estar de acordo / não gostar / acho que a gente trocava isso só entre colegas e não passava disso / porque a gente não tinha espaço para isso / eram tantas outras coisas e todo mundo estava vivendo dessas angústias que basicamente a gente não foi ouvido / (SP 01, p.10)

Neste recorte, há um *continuum* da entrevista que marca o seu momento final, por isso optei em transcrevê-lo sequencialmente, reproduzindo os turnos de fala entre entrevistador e entrevistado. Tentarei triturar, mui brevemente, esse bloco de SDs a fim de apontar onde entendo haver um movimento de deslize entre escuta e leitura, ambas, trituração. Para isso, alguns elementos de contextualização são necessários.

Lembre-mo-nos que esta entrevista foi realizada em meados de junho de 2022, de maneira *online*, e por se tratar da primeira entrevista, acredito que estava mais nervosa, insegura e ansiosa do que o sujeito-professor entrevistado. Ambos estávamos em posições-sujeito inéditas até então, uma vez que ali eu não era a professora do curso de Letras e sim um sujeito-pesquisador e o graduado no curso se constituía em um sujeito-professor participante voluntário de minha pesquisa.

Posições-sujeito assumidas na cena discursiva (Indursky, 1997) da entrevista, a gravação da mesma foi iniciada, seguindo o roteiro previamente elaborado. A inexperiência como entrevistadora me fez ficar bastante apegada ao roteiro, principalmente nos minutos iniciais. O desapego parcial do roteiro foi se construindo à medida que o sujeito-professor contava sobre como foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia e, com base no que ele contava, eu propunha questões, ajustando as formulações pré-elaboradas no roteiro.

Assim transcorreu a entrevista até os minutos finais, quando informei ao participante que encerraria a gravação, antes disso até lhe agradei, porém nesse momento, sem estar planejado no roteiro, decidi lhe perguntar: “*você gostaria de dizer mais alguma coisa?*”¹⁴. Interpreto que essa abertura que propus naquele momento se configurou como um gesto de escuta: leitura-trituração e que ao sinalizar para o entrevistado de que aquela seria a última chance de *dizer mais alguma coisa*, SP 01 foi interpelado pela necessidade e (im)possibilidade de se dizer e, por esse viés, produzir uma escritura de si.

¹⁴ Importante esclarecer que os recortes transcritos no corpo do texto serão destacados em “*itálico*” e entre aspas, como forma de diferenciá-los mais adequadamente.

Ao propor um espaço para que o sujeito-professor dissesse mais alguma coisa, ele responde na SD 01 que *“não / eu só quero agradecer”*, uma negação que poderia indicar um fechamento de turno de fala, como que sinalizando para o fato de que não teria mais nada para me dizer. O que vem na sequência é um daqueles momentos em que o sujeito mais se diz do que diz, lembrando Lacan (1998), uma vez que o sujeito acredita (ilusoriamente) que o que poderia ter sido dito, ele já o fez quando respondia às perguntas que controlei durante a entrevista. No entanto, o que ele diz nesse espaço do (suposto) livre dizer é se dizer, verbalizando algo que lhe afeta e que lhe faltou durante a experiência de docência pandêmica: o falar de si e uma escuta comprometida, responsiva e autêntica.

Ao responder na SD 01: *“não / eu só quero agradecer / acho que é importante a gente falar sobre as nossas experiências e as nossas vivências em contextos tão diferenciados / e a gente ser ouvida é muito importante sempre”*, SP 01 devolve a gentileza de agradecer, como eu havia lhe feito, mas aponta para algo muito precioso, reforçado pela repetição do *“é importante”*. É importante falar, é muito importante ser ouvido.

Ao escolher abordar ao final da entrevista acerca da importância de falar e de ser ouvido sobre suas experiências e vivências, o sujeito-professor reverbera o que Larrosa (2002, p. 21) pondera sobre as palavras: *“As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras”*. São mais do que simplesmente palavras porque elas nos apontam para o que se diz, mas também o que se silencia ou se apaga, o que se controla e o que escapa.

Na cena discursiva da entrevista, ouvindo o sujeito-professor responder às perguntas previamente roteirizadas, fui me desapegando do planejado e paulatinamente comecei a escutá-lo, discursivamente, mobilizando as perguntas a partir do que ele contava. Nesse processo, pela via da escuta discursiva, além de escutar o entrevistado, também me escutei como sujeito-entrevistadora e ao proferir o aviso de que estávamos encerrando, constatei que no decorrer daqueles 25 minutos eu havia conduzido a entrevista e que naquele momento final seria possível ainda um ajuste de rota e eu nada perguntar, apenas escutar. Não seria esse também um gesto de escuta: *leitura-trituração?* Anterior ainda ao trabalho de transcrição, mas concomitante à produção da materialidade significativa e decorrente da escuta discursiva?

A potência do que veio como resposta, porque acenou para a importância do falar de si e de ser ouvido, fez-me improvisar uma última pergunta: *“então eu vou te perguntar só mais uma coisinha / vocês foram ouvidos durante o contexto da pandemia?”*. Enquanto eu formulava essa pergunta para o entrevistado, eu me perguntava: *“Como eu não pensei nessas perguntas*

para o meu roteiro?”. Só agora entendo que pela via da escuta discursiva - a que o analista de discurso se propõe a exercitar - não é possível prever ou planejar o que irá acontecer na etapa de constituição do arquivo da pesquisa, em especial durante uma entrevista. Por isso a importância de se abrir para o que o sujeito (se) diz durante a entrevista e escutar o que o seu dizer nos diz e/ou não diz. Controle e completude são resquícios – que espero que se tornem restos, apenas migalhas, poeiras - de uma concepção positivista do fazer científico que gradativamente me convoco a desconstruir.

Na SD 02, SP 01 sugere algo em seu dizer que me é muito caro neste estudo: “*eu acho que não muito [risos] / (...) mas essas angústias / esse não saber o que fazer / esse não estar de acordo / não gostar / (...) basicamente a gente não foi ouvido*” (SP 01, p.10). Além de ratificar a importância do falar de si e de ser escutado, a SD 02 mobiliza também regularidades que compõem este estudo, por isso as destaquei: o não-saber e a angústia que serão triturados no primeiro e segundo capítulos.

Esse episódio da primeira entrevista fez-me incluir esta estratégia no momento final nas entrevistas seguintes, de modo que não houvesse uma pergunta conduzindo o dizer, mas sim um espaço para que os sujeitos-professores falassem sem serem interpelados por algum tópico específico de meus questionamentos. Tenho ciência de que a espontaneidade pode ter se perdido nas demais entrevistas, mas assumi o gesto de encenar um “pequeno teatro teórico” de interpelação, nos termos a que se refere Pêcheux (2014b, p. 140), para convocar o sujeito-professor a (se) dizer e/ou não (se) dizer.

Em consonância ao que venho argumentando, entendo que é o gesto da escuta:’ leitura-trituração que torna visível a marca do riso na continuidade da SD 02: “*eu acho que não muito [risos] / talvez a gente tenha sido ouvido quando a gente tinha algum problema com a internet / acho que assim a gente foi ouvido um pouquinho*”. É um riso que não se pode apagar ou silenciar na transcrição, porque ele aponta para algo que o dizer não materializa por completo, mas que desvela algo sobre o sujeito que quer (se) dizer, apesar do sujeito. Nesse riso, há um gesto de denúncia de uma falta – a falta de serem ouvidos: “*essas angústias / esse não saber o que fazer / esse não estar de acordo / não gostar / (...) basicamente a gente não foi ouvido*”. Trata-se, pois, de um riso que tenta “tamponar o sofrimento ou o mal-estar que não cessa de retornar” (Coracini, 2011, p. 148).

O corpo, as emoções e o silêncio também se fazem linguagem na cena discursiva da entrevista e precisam ser capturados pela escuta:’ leitura-trituração. É isso que a marcação das pausas longas, inúmeras vezes acompanhadas por suspiros – tomadas de fôlego que fazem o

corpo estremecer, oxigenando-o para suportar o dizer que há por vir - tenta recuperar, bem como a indicação entre colchetes de emoções que sobrepuseram às palavras, como o riso e o choro. Outras vezes, são pausas que param o olhar no nada e a voz vira silêncio, para buscar numa memória dolorida, apagada e recalçada o que (se) dizer e/ou não (se) dizer sobre o que e como foi ser professor no acontecimento da pandemia de Covid-19. Afetos, faltas, silêncios também comparecerão intensamente nos capítulos que constituem esta escritura de tese.

Com este bloco de SDs intento apontar como o processo de escuta durante a etapa da entrevista e de transcrição também se constitui em um gesto de interpretação, ampliando o que Da Rosa (2013) já afirmou acerca da transcrição, de que ela também é uma interpretação. Para isso percorri os caminhos da metáfora da trituração – mastigando, digerindo e incorporando – para ler seus efeitos também no trabalho de escuta.

Por tudo o que argumentei até aqui, atrevo-me a sugerir o acréscimo do verbo “escutar” na formulação proposta por Pêcheux (2015, p. 43) de “ler, descrever, interpretar” em “Discurso: estrutura ou acontecimento”, quando ele propõe um olhar – um gesto – que sugere como o discurso é estrutura e acontecimento. Há marcas, rastros do (se) dizer e/ou não (se) dizer que ficam na superfície da materialidade significante e que fazem o discurso acontecer e que não podem ser negligenciados pelo analista de discurso no processo de transcrição, porque ela é uma escuta. ¹leitura-trituração.

“*Escutar*. ¹ler, descrever, interpretar” fazem o discurso se estruturar e acontecer e também fazem a minha escritura se estruturar, acontecer e se deslocar, avançando para a constituição de um arquivo e de um *corpus*. É sobre isso que trato na próxima seção.

0.3 O QUE ME (SE) DISSERAM OS SUJEITOS-PROFESSORES? PROPONDO DESLOCAMENTOS

Para responder à pergunta que abre esta seção, convoco Authier-Revuz (1998, p. 17, grifo meu), para quem “o texto oral, em que não se podem suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os *traços* do processo de produção”. Esses traços que se caracterizam pelo equívoco, falhas, rupturas podem ser capturadas na relação intradiscurso e interdiscurso e compareceram nas escrituras de si dos dez sujeitos-professores entrevistados.

Deste modo, busco compreender os processos de produção de sentidos instados pelas materialidades significantes, ou seja, pelas entrevistas dos sujeitos-professores, Busco,

portanto, caminhos para produzir gestos de interpretação, que provoquem deslocamentos nesta escritura de tese a fim de me levarem a possíveis considerações sobre o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19, porque como lembra Pêcheux: “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de *pontos de deriva* possíveis, oferecendo lugar a interpretação. *É nesse ponto que pretende trabalhar a análise de discurso*” (Pêcheux, 2015a, p. 52, grifos meus). Que pontos de deriva podem ser descritos no discurso dos sujeitos-professores que permitem fazer trabalhar a interpretação? Possíveis respostas vieram-me via escuta e leitura-trituração.

Para propor respostas para essa pergunta, voltei-me para os objetivos e questões deste estudo, já anunciados na introdução, e ancorei-me nos dispositivos teórico-analíticos que assumo nesta escritura. Em seguida, materializei, via trituração, escutando-lendo, o primeiro e mais importante componente que constitui o arquivo desta pesquisa: a escritura de si dos sujeitos-professores, mas que não é o único a compô-lo. O arquivo, aqui, é entendido como algo que:

[...] não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; *ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes*. (Guilhaumou; Maldidier, 2014, p. 170, grifos meus)

Que leituras o arquivo que constituí para esta pesquisa permite? Que dispositivos e configurações significantes podem vir à tona? Essas interrogações se tornam ainda mais potentes quando retomo o que Pêcheux afirma sobre arquivo: “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (Pêcheux, 2007, p. 59). Qual a pertinência desse arquivo? Que outras materialidades se atravessam nos dizeres dos sujeitos-professores que podem vir à tona?

Ao afirmar que as entrevistas dos sujeitos-professores não são a única materialidade a compor o meu arquivo é porque o próprio dizer desses sujeitos apontou para outras materialidades que serão acionadas durante as análises, como portarias, notas técnicas e outros documentos que configuram um discurso oficial, além de documentos orientadores sobre o ensino, como a Base Nacional Comum Curricular, com a voz do discurso pedagógico oficial, e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, com a voz do discurso pedagógico formativo.

Possivelmente, outras materialidades se unam a essas já listadas, a depender do que cada gesto de leitura provocar de movimento junto ao *corpus* e ao aporte teórico-analítico assumido.

Nesta escritura, entendo que trazer parte de minhas memórias para situar o arquivo e para historicizar o percurso metodológico para a sua constituição torna-se relevante na medida em que contribui para pôr em movimento o que Achard (2007) descreve deste modo: "A análise de discurso é uma posição enunciativa que é também aquela de um sujeito histórico [...] mas de um sujeito histórico que se esforça por estabelecer um deslocamento suplementar em relação ao modelo..." (Achard, 2007, p. 17) pois "a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação" (Achard, 2007, p. 17). Ao reconstruir a memória pela enunciação, mobilizo o que Robin (2016, p. 38) denomina de "'ritmos' da memória, de sua tecelagem e de seu desfilamento", uma vez que não há memória justa, há sempre "muito pouco" e "muito". Por essa razão, investi na feitura das entrevistas com os sujeitos-professores ainda no primeiro semestre de 2022, ciente de que as memórias são feitas de ritmos.

Desse modo, entre o esquecimento e a saturação, ora se recalca, ora se repete. Para lembrar, primeiro é preciso esquecer, mas nem sempre é o que se quer fazer, conforme assevera SP 05, que é graduado em Letras em 2017, com mestrado na área e que lecionou em escolas da rede pública municipal em 2020 e em 2021, ao encerrar a sua entrevista quando o questionei se gostaria de comentar mais alguma coisa ou acrescentar algo:

SD 03: não sei / espero que eu tenha conseguido contribuir para a tua pesquisa / que as minhas respostas sejam válidas de alguma forma / como já faz /// parece que foi ontem / mas / ao mesmo tempo / com tanta coisa que a gente já vivenciou nesse 2022 / muitas coisas a nossa memória já acaba perdendo / e como é engraçado isso / porque às vezes a gente se pega pensando em todo aquele medo que nós passamos para hoje já /// a pandemia aconteceu ou está ainda acontecendo / de alguma forma ou outra ela sempre volta / então /// foi tão recente / mas / ao mesmo tempo / a nossa memória já deletou algumas coisas/ (SP 05, p. 8)

Nessa SD, há o recorte do bloco final da entrevista, momento no qual repeti a estratégia de nada perguntar, mas de abrir espaço para que o sujeito-professor falasse o que quisesse. Chama-me a atenção o "não sei" que irrompe na abertura de sua fala. Que efeitos de sentido estariam nesse lugar: "não sei se tenho algo a mais para dizer"; "não sei o que dizer agora que não há uma pergunta para responder"; "não sei se quero dizer mais alguma coisa". Não sei.

Esse é um lugar de incompletudes, aberto a diversas possibilidades e que aponta para falhas do querer dizer. Seria um daqueles lugares, lembrando Pêcheux (2016, p. 25), em que as frases permanecem em suspenso, sem conseguir "se manter em pé"? E por que toda a língua é uma simultaneidade de presenças e de ausências, tal qual descrito por Pêcheux?

Através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o ‘não está’, o ‘não está mais’, o ‘ainda não está’ e o ‘nunca estará’ da percepção imediata: nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável e representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível (Pêcheux, 1990, p. 8).

Interpelado pela possibilidade de falar, sem ser com o objetivo de responder a algo, SP 05 opta em expor a expectativa em torno de sua participação na pesquisa ao dizer: “*espero ter conseguido contribuir para a tua pesquisa / que as minhas respostas sejam válidas de alguma forma*” e tece uma série de justificativas para ampará-lo, caso as respostas não *sejam válidas de alguma forma*. E essas justificativas estão formuladas a partir dos ritmos de sua memória porque “*com tanta coisa que a gente já vivenciou nesse 2022, muitas coisas a nossa memória já acaba perdendo*”(SP 05, p. 8). Com isso, estaria o sujeito-professor buscando maneiras contornar a possibilidade de não ter produzido respostas “*válidas*” para a pesquisa?

Junto a isso, interpreto que há distintos ritmos de memória inscritos no fio discursivo, marcados pelas formulações que mesclam diferentes indicações temporais, rupturas, comentários e pausas longas que buscam na memória o o que dizer. Acerca das marcações temporais: “*parece que foi ontem*”, “*a pandemia aconteceu ou está ainda acontecendo*”, “*ao mesmo tempo*”, “*foi tão recente*”, passado e presente se fundem e se confundem na memória do sujeito-professor, por isso seu desejo de ter conseguido contribuir para a pesquisa, porque “*a nossa memória já deletou algumas coisas*”.

A ruptura do fluxo do dizer em “*como já faz /// parece que foi ontem*” pode ser mais uma marca dos ritmos da memória. Um dizer que não se completa, de algo que fica recalcado, que se segue de uma pausa longa e que aponta para um conflito entre passado e presente, uma mescla de temporalidades que emerge durante a enunciação. Segundo as explicações de Ferreira (2020, p. 157), na “*flutuação temporal*”, há um vai e vem entre o passado e o presente em que o aspecto temporal do testemunho estabelece uma interface entre o já vivido e o lembrado, assim, “*ao realizar tal alternância temporal no testemunho, o sujeito marca, na discursividade, a presença de uma memória indelével que está latente na vida do sujeito e produz ressonância em seu corpo, em seu presente*” (Ferreira, 2020, p. 157).

A pausa longa transcrita pelas três barras [///] que interrompe a narrativa, marca um recalque, um dos movimentos da memória: os esquecimentos do que é traumático, do que é “*preciso recalcar para subsistir ou resistir [...], como um acontecimento tão doloroso que sua lembrança acarretaria sofrimento e danos*” (Coracini, 2011, p. 38). Por isso, a pausa longa é o

tempo de que ele precisa para respirar no turbilhão de lembranças e de esquecimentos que se mesclam na memória e que tornam difícil a distinção entre ontem e hoje, entre o que se quer lembrar e o que se quer esquecer, mas que se é provocado a lembrar. Sobre essa conflituosa relação entre lembrar e esquecer, Petri e Scherer comentam: “Os impasses entre o lembrar e o esquecer são muitos e não param de se reinventar. Não há uma memória que faça justiça com o que de fato aconteceu, mas isso lhe parece muito próprio já que ela não é da ordem dos julgamentos comuns” (Petri; Scherer, 2016, p. 26).

Em seguida, o comentário “*e como é engraçado isso*” parece apontar para uma tomada de consciência dessa contradição entre lembrar e esquecer e é complementado pela explicação: “*porque às vezes a gente se pega pensando em todo aquele medo que nós passamos para hoje já /// a pandemia aconteceu ou está ainda acontecendo*”. Além de imprimir distintos ritmos de memória nesta escritura de si, SP 05 imprime várias camadas de inscrição de memória, tal qual a analogia com o bloco mágico discutida por Freud e que nos ajuda a entendê-la como uma metáfora para a escritura.

O bloco mágico é descrito por Freud (1996) como sendo formado por uma prancha de cera escura por cima da qual se sobrepõe um papel encerado e uma lâmina de celuloide. Seu mecanismo funciona a partir da pressão de um instrumento pontiagudo sobre sua superfície. As incisões resultantes tornam-se visíveis pelo contato do celuloide e do papel encerado com a base de cera. Entretanto, quando levantada a folha de cobertura da prancha de cera, a escrita desaparece, sem mais surgir, possibilitando fazer uma nova inscrição no Bloco Mágico. Nele, os traços escritos continuam permanentes no aparelho, mesmo que sua base em celuloide possa ser apagada repetidas vezes. Estes traços na prancha de cera, em determinada luz, podem ser legíveis, identificando que os traços, mesmos constantemente apagados em dada superfície, continuam fixos em outra.

Coracini (2011a, p. 37) sintetiza as principais ideias apresentadas por Freud no texto “Bloco Mágico” (1996 [1924-25]) assim:

Freud compara o inconsciente à superfície receptiva do “Bloco Mágico”, utilizável repetidas vezes como lousa mas que, embora não se perceba no papel que cobre a prancha, retém traços das escritas anteriores à maneira do palimpsesto. A esses traços que não desaparecem, Freud dá o nome de memória do inconsciente, que jamais esquece, ao contrário do consciente no qual não há registros desses acontecimentos.

Disso se extrai que a memória é feita de uma pluralidade de registros que se entrelaçam, se mesclam, se confundem, como acontece na SD 03. São as camadas de passado e presente

que se entrelaçam e sobre isso Derrida (2004a) discute de maneira magistral em “Freud e a cena da escritura”, ao ler, *triturando*, o “Bloco Mágico”. Nesse texto, Derrida apresenta, citando Freud, uma série de aspectos produtivos para a analogia entre inconsciente e esse “pequeno instrumento que foi lançado no mercado com o nome de bloco mágico” (Derrida, 2004a, p. 327) que tem “uma superfície de recepção sempre disponível e marcas duradouras das inscrições recebidas” (Derrida, 2004a, p. 327).

Deter-me-ei naquilo que Derrida indica ser “sem dúvida” a analogia “mais interessante” (2004a, p. 329): “há também um *tempo da escritura*” e se explica em defesa dessa posição argumentando que a escritura é a interrupção e o restabelecimento do contato entre as diversas profundidades das camadas psíquicas, um material tão heterogêneo do trabalho psíquico. Avança explicando que “a escritura é impensável sem o recalque” (Derrida, 2004a, p. 332) e que a sua condição é que “não haja nem um contato permanente, nem uma ruptura absoluta entre as camadas. Vigilância e fracasso da censura.” (Derrida, 2004a, p. 332). Deste modo, memória, esquecimento, recalque e inconsciente são significantes potentes que se manifestam no dizer dos sujeitos-professores.

Na SD 03, SP 05 aciona no fechamento de sua fala preocupações e observações relevantes para a constituição do *corpus* deste estudo e que se relacionam às noções de arquivo e de memória ao expressar o desejo de que “*tenha conseguido contribuir para a tua pesquisa / que as minhas respostas sejam válidas de alguma forma*” e ao se dar conta de que “*a nossa memória já deletou algumas coisas*”. Ele associa a noção de arquivo à noção de memória, estabelecendo-se entre ambas uma possível relação de interdependência: Para eu – sujeito-pesquisadora - ter um arquivo dependo das respostas dos entrevistados, que dependem do que suas memórias não deletarem. Nesse caso, a memória seria garantia para o arquivo.

Concomitante a essa relação de interdependência que o sujeito-professor expressa em sua expectativa, há uma relação inversa entre arquivo e memória, comentada por Coracini: “O arquivo é, desta forma, a garantia da memória – ao mesmo tempo em que é por ela garantido [...] daquela que é responsável pela manutenção da tradição [...] que ao permanecerem, se transformam; ao serem lembrados, são esquecidos” (Coracini, 2007, p. 16). Desse modo, ao mesmo passo em que a memória é regularizada, ela pode ser desregulada por um acontecimento, quando um evento discursivo irrompe na memória pela via de novos sentidos que fragmentam uma memória sedimentada por acontecimentos anteriores.

É nesse lugar, onde acontecimento e memória se encontram que entra o trabalho de leitura, como gesto de interpretação e que realiza a relação do sujeito com a língua, com a

história e com os sentidos. Em face disso, a memória discursiva é aquela que “faz parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos” (Ferreira, 2001, p. 21). Por isso também que a memória é sempre esquecimento e “não se pode lembrar se o que aconteceu não tiver sido esquecido, porque recordar é sempre interpretar” (Ferreira, 2001, p. 16).

Como reitera Stübe (2008, p. 57): “Cabe lembrar que interpretar é sempre uma escolha que envolve muitos apagamentos. Estas ‘escolhas’ inconscientes denunciam o caráter de violência do arquivo, ou seja, seu desejo de fechar algo [...]”. Arquivo, memória, esquecimento e interpretação: palavras motrizes que fazem o pêndulo balançar.

Empenho meus esforços no desejo de trazer na escritura desta tese uma trama que se destine ao futuro, ao por-vir, uma vez que, como propõe Derrida (2001), o arquivo é um penhor do futuro e o “arquivista produz arquivo, e é por isso que o arquivo não se fecha jamais. *Abre-se a partir do futuro*” (p. 88, grifos meus). Digo isso porque mesmo que por ora o acontecimento da pandemia de Covid-19 pareça-nos algo difícil de esquecer, por outro lado há experiências resultantes desse período que “*a gente até meio que esquece*”, como assevera um dos sujeitos-professores entrevistados neste estudo ao ser questionado se se sentiu preparado para lecionar no acontecimento da pandemia:

SD 04: é tanta coisa agora /// lembrar / porque é um ano / foi um ano assim / tão difícil de trabalhar / de tu pensar / que às vezes / a gente até meio que esquece / assim (SP 04, p. 5)

Esse sujeito-professor é graduado em Letras desde 2018, com mestrado na área e lecionou em escolas da rede pública municipal de Santa Catarina nos anos de 2020 e 2021 e a resposta que SP 04 formula para responder à indagação sobre se sentir preparado para lecionar durante a pandemia traz no fio discursivo o batimento da memória entre lembrar e esquecer. O recorte “*é tanta coisa agora*” é interrompido por uma pausa longa e o verbo “*lembrar*” traz um conflito temporal entre presente e passado em “*porque é um ano / foi um ano*”, fazendo com que o passado ao ser lembrado pareça ser presente, porque ele está presente na memória como um período que foi difícil para trabalhar, para pensar. Tão difícil que se (precisa) esquece(r). Para responder ao que lhe foi questionado, o sujeito-professor opta em enfatizar o quanto foi difícil lecionar e o trauma dessa lembrança o impede de dizer que não se sentiu preparado. Isso fica recalcado.

Desejo que este arquivo-tese possa registrar na superfície do papel-tela parte daquilo que a memória trouxe à tona acerca da docência pandêmica e a partir das pistas do dizer e do (in)dizível propor gestos de interpretação. Junto a isso, também entendo que aqui a palavra *arquivo* recupera, conforme Derrida (2001, p. 11), a noção de *Arkhe*, que designa ao mesmo tempo o começo e o comando:

Este nome coordena aparentemente dois princípios em um: o princípio da natureza ou da história, *ali onde* as coisas *começam* [...] mas também o princípio da lei *ali onde* os homens e os deuses *comandam*, *ali onde* se exerce a autoridade, a ordem social, *nesse lugar* a partir do qual a *ordem* é dada.

Parafraseando Derrida, o discurso produzido na/sobre/da a pandemia e o ensino remoto emergencial é o arquivo, é onde as coisas começam - a partir deles constituí o *corpus* para este estudo - e é onde os homens (e as mulheres!) comandam (isso seria possível ou seria apenas uma ilusão?) – como sujeito-pesquisadora exerço a (talvez ilusória) autoridade e desse lugar a ordem é dada: eis o arquivo.

Com o arquivo constituído, iniciei um trabalho de escuta. Leitura-trituração, voltando-me para o fio discursivo, a fim de recortar e extrair as regularidades discursivas que emergiram nas escrituras de si dos sujeitos-professores. Nesse processo de recorte e extração, mobilizei minha pergunta-chave: “O que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19?” para capturar as SDs que me auxiliassem na busca por possíveis respostas a ela, bem como orientassem meu percurso teórico-analítico de movimento pendular, reportando-me aos objetivos e hipótese já anunciados na introdução.

O quadro 02, a seguir, reúne recortes com o início das respostas formuladas pelos sujeitos-professores a partir da primeira pergunta que lhes foi apresentada e também apresenta um dos primeiros ensaios de proposição de regularidades. O objetivo deste primeiro mapeamento foi o de escutar discursivamente, buscando marcas que auxiliassem a compreender como os entrevistados abririam o portal de suas memórias acerca da docência pandêmica. Considero um gesto inicial que busca ler no dizer dos sujeitos-professores o que foi ser professor de língua portuguesa durante o acontecimento da pandemia de Covid-19:

Quadro 02 - O que foi ser professor de Língua Portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19?

Sujeito-professor	Recortes das entrevistas	Regularidades ¹⁵
SP 01	<p><i>eu acho que a palavra que define essa experiência foi esforço / esforço no sentido de os nossos cursos de formação de professores no contexto amplo nacional <u>não se tinha ideia de que se tivesse que preparar todo mundo para um contexto de aulas online</u> / de atividades a distância / então o foco nunca foi especificamente esse / assim como não foi no curso de Letras Português e Espanhol da UFFS / então / quando começou o contexto de pandemia / acredito que eu / assim como todos os outros professores / independente da rede / independente do nível de ensino / independente da instituição / <u>se depararam com um contexto novo / uma coisa nova</u> / que todo mundo teve que aprender (...)</i></p>	<p><u>Regularidades</u>¹⁵</p> <p><u>Docência pandêmica</u></p> <p><u>Unheimlich</u></p> <p><u>Desejo</u></p>
SP 02	<p><i>bom / eu sempre digo que foi caótico / <u>porque na verdade foi bem inesperado</u> / a gente / eu estava numa / eu tinha iniciado naquela escola / tinha um mês / dois meses que eu tinha começado a trabalhar naquela escola / que é uma escola particular / <u>e aconteceu tudo de repente</u> / a gente teve o aviso que a gente tinha que fechar presencialmente <u>e começar o trabalho de forma remota</u> /</i></p>	<p><u>Unheimlich</u></p> <p><u>Docência pandêmica</u></p>
SP 03	<p><i>foi <u>difícil / complicado</u> / inicialmente em 2020 <u>as atividades foram feitas em sequências didáticas e era enviado no grupo de WhatsApp ou postado na plataforma do Google</u> / e alguns alunos eles retornavam / eu diria que 15 / 10 a 15% dos alunos que faziam as atividades e retornavam as atividades / a devolução, né.</i></p>	<p><u>Angústia</u></p> <p><u>Docência pandêmica</u></p>
SP 04	<p><i>foi <u>uma experiência bem desafiadora</u> / no começo de 2021 então a gente voltou as aulas presenciais / <u>presenciais e online</u> / e tinha vários públicos / né / então uma coisa que foi bem importante assim na nossa escola é que a gente desacelerou / tudo o que antes a gente queria dar conta de conteúdo e dar conta de terminar livro e apostila / essas coisas foi deixado de lado para que a gente fizesse o essencial para os alunos /</i></p>	<p><u>Desejo</u></p> <p><u>Docência pandêmica</u></p>
SP 05	<p><i>sim / então / na verdade / o professor de língua portuguesa / antes mesmo da pandemia / ele tem uma demanda / assim, <u>das escolas / que exige / de certa forma / um pouco mais</u> / digamos / de outras áreas / principalmente português e matemática / então / normalmente / as avaliações externas que vêm são na área de língua portuguesa / os projetos de leitura / de produção de texto / enfim / <u>acabam sempre caindo na disciplina de língua portuguesa</u> / então / na pandemia / o ser professor exigiu / assim / uma demanda no</i></p>	<p><u>Docência pandêmica</u></p> <p><u>Angústia</u></p>

¹⁵ Para diferenciar graficamente a marcação de cada regularidade, utilizo a combinação de destaques com o negrito, itálico e sublinhado (unheimlich), o itálico e sublinhado (docência pandêmica), o itálico e negrito (angústia) e o normal sublinhado (desejo).

	<i>sentido de /e como que agora vai ficar a leitura desses alunos? / a interpretação de texto desses alunos? / a escrita desses alunos? (...)</i>	
SP 06	<i>então / foram experiências diferentes / no ano de 2020 / eu atuei em uma escola considerada mais carente / então / <u>eu tinha alunos que não tinham acesso à internet / eu tinha alunos que não conseguiam transporte para vir até a escola para buscar o material / para buscar as atividades/ porque a gente enviava para o e-mail da escola atividades / imaginando quais seriam os alunos / porque eu não conhecia eles / porque eu peguei a turma andando / assim / lá em julho / tentava imaginar os alunos e entender todas essas dificuldades que eles teriam para vir para a escola / foram / assim momentos bem difíceis / porque me parecia muito com o período do estágio / assim /que eu tenho que idealizar um aluno imaginar o que ele vai entender (...)</u></i>	<u>Unheimlich</u> <u>Docência</u> <u>pandêmica</u> Angústia
SP 07	<i>então / essa questão do contexto de pandemia / teve a <u>questão das ferramentas de tecnologia / que a gente teve que iniciar esse processo do ensino remoto</u> e também do ensino digital em si / na verdade / não só o remoto /mas <u>aprender várias outras ferramentas / como / por exemplo / o próprio Meet/ usar toda a plataforma Google / mas eu acredito / assim / que foi um desafio,</u></i>	<u>Docência</u> <u>pandêmica</u> <u>Desejo</u>
SP 08	<i>foi uma experiência assim bem diferente / bem desafiadora porque até então eu só tinha trabalhado presencialmente com os alunos / então foi principalmente 2020 porque os alunos ficaram totalmente afastados / então quando teve os decretos proibindo as aulas presenciais / a gente teve o ano inteiro só com contato com os alunos por meio de WhatsApp / por meio de /// depois mais tarde foi criada uma plataforma do município para postar as atividades.</i>	<u>Unheimlich</u> <u>Desejo</u> <u>Docência</u> <u>pandêmica</u>
SP 09	<i>olha / como todo mundo imagino que vá responder / <u>foi um grande desafio / especialmente pelas questões didáticas que a gente teve que rever / mas eu acho que no caso da Língua Portuguesa / existe uma coisa que ficou muito prejudicada no momento de pandemia que foi o desenvolvimento da oralidade dos alunos / sabe?/ da comunicação / da forma de se expressar porque muitas vezes os alunos não participavam ///</u></i>	<u>Desejo</u> <u>Docência</u> <u>pandêmica</u> Angústia
SP 10	<i>foi todo mundo pego de surpresa, não é? /eu trabalho no município faz quatro anos e o município nesse sentido foi lento em achar uma estratégia de conseguir atender os alunos durante a pandemia e aí a gente trabalha muita com a questão de leitura / discussão de textos / produção textual e eu vi que foi uma das coisas / assim / que a gente não conseguiu desenvolver</i>	<u>Unheimlich</u> <u>Docência</u> <u>pandêmica</u>

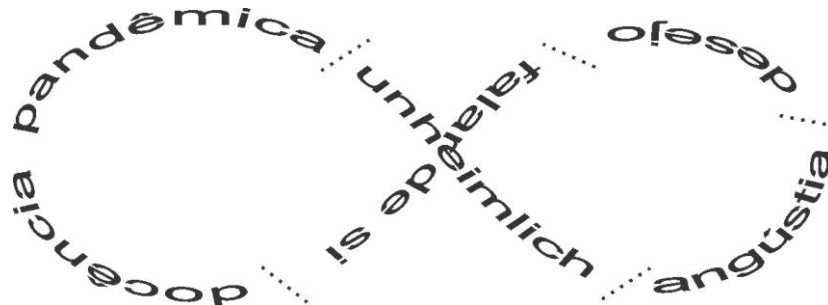
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Esse primeiro exercício, envolvendo extração e recorte, contribuiu para lançar um olhar para aquilo que é da ordem do repetível e da regularização (Pêcheux, 2007), apontando para o que comparecia via intradiscurso e que poderia se constituir em regularidades discursivas sobre ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia. Neste momento não tenho

como objetivo propor gestos de interpretação, por isso os recortes que compõem o Quadro 02 não estão numerados como SDs e não serão triturados. Eles se prestam para sugerir um dos movimentos do trabalho de leitura que produzi na etapa de constituição do *corpus* discursivo, importante para a proposição de regularidades passíveis de um olhar discursivo: desconstrutivo: o *unheimlich*, a angústia, o desejo, o falar de si e a docência pandêmica. Como se pode verificar, a regularidade que estou designando como falar de si não consta no Quadro 02, porque, conforme já expus, trata-se de uma regularidade que emergiu na cena discursiva da entrevista e atravessa as escrituras de si dos sujeitos-professores.

Com as SDs recortadas, o movimento seguinte foi o de buscar no fluxo do dizer dos sujeitos-professores um caminho para reaproximar as regularidades e a partir disso propor os deslocamentos de minha escritura, que fizessem a tese se materializar no papel-tela. Para isso propus uma organização do que tomei como regularidades do fio para indicar como iniciaria meus gestos de interpretação e para tal empreitada, inspirei-me na figura topológica da banda de Möebius¹⁶ para apontar meu olhar-leitor para as regularidades identificadas:

Figura 01- Banda de Möebius das regularidades da docência pandêmica



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A banda ou fita de Möebius desenhada com as regularidades intenta sugerir a impossibilidade de demarcar um ponto de partida ou um ponto de chegada. Determinar onde a fita inicia e onde ela termina, qual a sua face externa e qual a sua face interna torna-se uma tarefa inatingível, como nos explica Coracini:

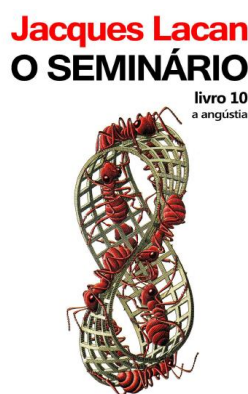
¹⁶ Esse objeto topológico, também denominado laço ou fita de Möebius, inventado em 1858 pelo astrônomo e matemático alemão August Ferdinand Möbius (1790-1868), é reproduzido por Maurits Cornelis Escher (1898-1972), artista gráfico holandês, em 1963. Ele insere formigas, nessa ilustração, para mostrar que é impossível representar o dentro e o fora como lugares opostos. Não é em vão, que essa figura faz parte da capa de *O seminário, livro 10: a angústia* (1962-1963/2005) de Jacques Lacan (Camargo; Ferreira, 2020).

Observe-se, no percurso das representações aqui levantadas, como estas revelam uma torção, responsável pela tensão e conflito metaforizado na banda de Möebius (LACAN, 1966-67 [2008]) ou na doublebind (DERRIDA, 1995). Esta, tanto quanto a fita de Möebius, apaga a polarização entre as dicotomias e se *marca pela indecidibilidade entre os opostos*. A tensão se produz quando as duas pontas da fita, na figura de um oito, já se encontram torcionadas, anulando a polarização direito/avesso (Coracini, 2015, p. 154, grifos meus).

Por entender que as regularidades que constituem esta tese carregam a “*marca de uma indecidibilidade entre os opostos*”, resta-me propor como elas podem ser entrelaçadas em um trabalho de leitura-trituração, produzindo gestos de interpretação sobre aquilo se repete e também daquilo que falta e, junto a isso, sugerir qual poderia ser um ponto de partida. Destarte, considero que a própria organização retórico-argumentativo-discursiva da tese já é um gesto inicial de leitura-trituração das regularidades e que os modos como as agrupei e ordenei nos capítulos sugerem esses gestos e apontam para como interpreto as aproximações e os deslocamentos que dão visibilidade ao jogo da linguagem. Jogo que jogo via estudos do discurso, desconstrução e psicanálise.

Esse jogo começará pelos efeitos *unheimlich* e seguirá com os efeitos da angústia e do desejo que apontam para o que falta e afeta e que fazem o sujeito-professor falar de si e também o fazem questionar a própria docência pandêmica (e que podem provocar outros efeitos *unheimlich* e assim sucessivamente...). Com isso, interpreto que o sujeito-professor se desloca pela banda de Möebius, tal qual a formiga que se move pela banda, como ilustrado na capa do livro “O seminário, livro 10: a angústia”, de Lacan (2005, p. 109): “Uma formiga que caminhe por ela passa de uma das faces aparentes para a outra sem ter necessidade de passar pela borda”, conforme a Figura 02:

Figura 02 – Capa do livro “O seminário, livro 10: a angústia”



Fonte: Lacan (2005)

É importante enfatizar que esse conjunto de regularidades, que aponta para direções tomadas pelo discurso dos sujeitos-professores de língua portuguesa ao falarem de si e sobre a experiência de ser professor durante o acontecimento da pandemia de Covid-19, é marcado pelo excesso, com a “reiteração incessante de determinados saberes interdiscursivos que tomam formas diferentes no intradiscurso, mas mantêm os mesmos pressupostos ideológicos” (Ernst-Pereira; Mutti, 2011, p. 829). O excesso é uma das três categorias analíticas proposta por Ernst-Pereira (2009). As outras duas categorias são a falta e o estranhamento.

De acordo com a explicação bem didática de Fernandes e Vinhas (2019, p. 145), a falta consiste na omissão de palavras, expressões e/ou orações [...] que podem (ou não) ser resgatadas pelo sujeito-interlocutor ou na omissão de elementos interdiscursivos que são esperados, mas não ocorrem e podem (ou não) ser percebidos pelo sujeito-interlocutor e o estranhamento revela o conflito entre formações discursivas e apresenta elementos intra e interdiscursivos da ordem “daquilo que se situa fora do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significante, marcando uma desordem no enunciado” (Ernst-Pereira, 2009, p. 5). E esse excesso, reiterado, repetido e regular atravessou o discurso dos sujeitos-professores entrevistados, como apontado nas análises das sequências discursivas.

Contudo, não foi apenas o dito em excesso, marcado pela repetição e pela regularização, que comparece, há também a marcação da falta. Há não-ditos que emergem no fio discursivo e que produzem efeitos de sentido pertinentes para analisar a docência pandêmica. Silêncios, falhas, incompletudes, apagamentos, esquecimentos e traumas se atravessam por aquilo que é dito e nominável e tornam as fronteiras entre o dizer e o não-dizer fluídas e até ausentes. De tal modo que o excesso e a falta determinam o movimento das regularidades discursivas que constituem o *corpus* deste estudo: “Assim, numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso, constitui-se numa via possível” (Ernst-Pereira; Mutti, 2011, p. 827). É por essa via, a do que é dito demais e daquilo que é dito de menos que me deslocarei com gestos de uma leitura-trituração.

Findando este antecapítulo, busco na próxima seção historicizar o acontecimento da pandemia de Covid-19, embasando-me em estudiosos que me auxiliam em um olhar discursivo / desconstructivo e também apresento algumas informações que demarcam as condições de produção desse acontecimento e que contextualizam e caracterizam a modalidade de ensino remoto emergencial.

0.4 DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: DO ACONTECIMENTO DA PANDEMIA DE COVID-19 E DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Para tratar das condições de produção do acontecimento da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto emergencial, começo esta última seção lembrando três importantes ensinamentos que Scherer (2008) nos traz: (1) História nenhuma se faz sem sujeito; (2) é impossível pensar a ciência sem o sujeito e (3) produzir ciência é produzir conhecimento em uma certa ordem, em uma certa época, em certas condições de produção. Que condições de produção seriam essas que fizeram emergir o acontecimento da pandemia de Covid-19 e o ensino remoto emergencial? Como o sujeito e a história se inscrevem no discurso durante esse acontecimento?

Tentarei arriscar algumas respostas e elas começam pela mobilização da noção de historicidade. Quando passamos a observar o modo como a história se inscreve no discurso, conforme explica Surdi da Luz (2010), produzindo sentidos, tem-se o que é designado de historicidade. A historicidade é uma relação constitutiva entre a linguagem e a história, a partir da qual se considera como os sentidos são produzidos. Os sentidos não estão só nas palavras, mas na relação com a exterioridade, nas condições de produção em que são produzidos. Por condições de produção do discurso tomo como referência as ideias expostas por Pêcheux:

Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está 'isolado', etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado [...]. Um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para 'dar o troco', o que é uma outra forma de ação política (Pêcheux, 2014, p. 77, grifos meus).

O discurso dos sujeitos-professores desvela essas relações de força existentes, pois aponta para condições de produção que antagonizam aquilo que o discurso oficial propaga. Angústias, incertezas, ansiedade, insegurança, são alguns dos vestígios apreendidos no discurso dos sujeitos-professores entrevistados.

Em acordo com o que propõe Nunes (2007), pauto-me na compreensão de que a história deve ser vista como constitutiva na produção de sentidos, e o analista, de seu lado, precisa promover o deslocamento história/historicidade, uma vez que é o trabalho com a noção de historicidade que permite observar os processos de constituição de sentido bem como o modo

como se desconstroem as ilusões de clareza e precisão. Infelizmente aprendemos com a dor, a ansiedade e o medo muitas coisas nesse ano anormal. Palavras como *pandemia*, *quarentena* e *lockdown* foram forçosamente incorporadas ao vocabulário cotidiano e passaram a produzir outros efeitos de sentidos no momento em que conhecemos o coronavírus.

A pandemia provocada pelo coronavírus (Covid-19), uma doença infecciosa que tem como agente etiológico o Sars-Co-V-2, que provoca a síndrome respiratória aguda grave (SARS) e espalha-se por meio de gotículas de saliva ou secreção nasal (Ahn *et al.*, 2020), impôs o distanciamento e/ou o isolamento social como forma de contenção da disseminação desse vírus mortal. Com isso todos os setores da sociedade foram afetados e buscaram alternativas para dar continuidade às suas atividades, entre eles a educação, como nos conta SP 05:

SD 05 - a pandemia iniciou em 20 de março / por aí / que as escolas começaram a fechar / então os alunos tiveram praticamente um mês de aula presencial / daquela rotina de escola / e aí / quando começaram as atividades da pandemia / no início / assim / com medo / não sabia o que fazer até começar a organizar a questão de atividades on-line / aula on-line / atividades à distância (SP 05, p.2)

Ratificando o que já discuti em outro estudo (Surdi, 2023)¹⁷, ao ser instado a contar como foi a experiência de ser professor no acontecimento da pandemia, o sujeito-professor rememora como foi o começo dessa experiência. Ao rememorar, chama a atenção o marco temporal presente na SD 05: “*a pandemia iniciou em 20 de março / por aí / que as escolas começaram a fechar*”, indicando um registro em sua memória sobre quando o acontecimento da pandemia desencadeou as medidas de quarentena e conseqüente isolamento social, com o fechamento das escolas. Desse modo, ao acionar uma data em seu intradiscurso, SP 05 destaca o acontecimento histórico da pandemia, alçando-o em acontecimento discursivo, assumindo o que Pêcheux (2007) descreve acerca da memória: como uma regularização discursiva, o que torna um texto legível, ressaltando a potencialidade de um acontecimento vir a se inscrever no espaço da memória.

A data de “*20 de março*” mencionada pelo sujeito-professor identifica a data em que o Decreto Nº 10.282 foi publicado, a partir do qual houve a suspensão das atividades não essenciais, entre elas, a educação, com o fechamento das escolas, e quando começamos a usar o estrangeirismo *lockdown*, cujo sentido equivale a confinamento. Essa lembrança traz à tona a

¹⁷ A autorreferência que comparece nesta seção é um capítulo publicado na obra “Lingua(gem), discurso e subjetividade”, organizada por Stübe, Duarte e Prigol (2023).

força do discurso jurídico que decreta e determinava o confinamento e a não-circulação social. Esse movimento da memória corrobora o que Pêcheux afirma sobre a potencialidade de um acontecimento vir a se inscrever no espaço da memória, de tal forma que a força interpelatória do discurso oficial, via discurso jurídico, faz o sujeito-professor “não saber que sabe” a data: “*a pandemia iniciou em 20 de março / por aí /*” (SP 05, p.2).

É uma inscrição que deixa marcas, rastros e cicatrizes na memória e no dizer-se a partir dessa memória – o batimento entre interdiscurso e intradiscurso que fazem o pêndulo discursivo se mover. Destaco que o termo “rastros” aqui é usado em referência à discussão derridiana de que cada termo traz em si o rastro de todos os outros termos que não ele próprio: “Não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros” (Derrida, 2001, p. 31).

Sobre a questão das datas, Skliar (2008) explica que elas não são apenas pontos fixos de uma linha que se pretende reta e que “Derrida (nos) propõe as seguintes questões: fala-se alguma vez em uma data? Porém: fala-se nunca sem falar em uma data? Em ela e desde ela? E o que é uma data?” (Skliar, 2008, p. 13). Uma possível resposta derridiana é que a própria pergunta tem uma história, está assinada, comprometida e governada por um lugar, um tempo¹⁸. Em complemento a isso, cabe lembrar o que nos ensina Larrosa (2004, 107), quando afirma que a data “deve apagar-se da sua singularidade absoluta para devir legível, para devir compartilhada, mas guardando ao mesmo tempo o acontecimento que guarda, quer dizer, o seu segredo, a sua ilegibilidade”. Interpreto que é isso o que ocorre em “*a pandemia iniciou em 20 de março*”, em que se tem uma data que guarda um acontecimento e, ao mesmo tempo, apaga-o.

A data que emerge no dizer de SP 05, em “*a pandemia iniciou em 20 de março*”, traz a marca de um acontecimento, que pode ser compreendido pelo olhar de Derrida como:

O acontecimento é aquilo que surge e, ao surgir, vem surpreender-me, surpreender e suspender a compreensão: o acontecimento é em primeiro lugar *aquilo que* a princípio não compreendo [...] apesar de a experiência de um acontecimento, o modo conforme nos afeta, exigir um movimento de apropriação (compreensão, reconhecimento, identificação, descrição, determinação, interpretação com base num horizonte de previsão, conhecimento, nomeação, etc.), apesar de este movimento de apropriação ser irreduzível e inelutável, não existe nenhum acontecimento digno de seu nome exceto na medida em que a apropriação *vacile* em alguma margem ou fronteira (Derrida, 2004c, p. 148-149).

18

Entendo que tais reflexões valem também para as datas que inscrevo nesta tese.

Derrida promove essas reflexões acerca do que seria um acontecimento ao se referir ao “11 de setembro de 2001”. Essa data ficou marcada na história como o dia em que atentados terroristas foram realizados em solo americano e resultaram na morte de quase três mil pessoas. Os terroristas responsáveis pelo atentado eram vinculados a Al-Qaeda e realizaram seus ataques contra dois alvos: o World Trade Center, localizado em Nova York, e o Pentágono, localizado em Washington¹⁹.

Sobre o “11 de setembro”, na obra “Filosofia em Tempo de Terror”, Derrida questiona se foi “um acontecimento sem precedentes? Um acontecimento imprevisível? Um acontecimento verdadeiramente singular?” (Derrida, 2004c, p. 149) e, ao longo da entrevista que concede à professora de filosofia Giovanna Borradori²⁰, argumenta contrariamente a esses atributos.

O que Derrida nos diria sobre a pandemia de Covid-19? As condições-atributo de não-precedência, imprevisibilidade e singularidade se aplicam ao que vivenciamos a partir de 2020? Confesso que ainda não me julgo apta ou capaz de afirmar ou negar o que eu mesma trago como indagações. *Talvez* não seja essa a intenção dessas questões, talvez elas sirvam mais como provocações para pensar sobre. *Talvez*. Um *talvez* que se abre “à vinda do que vem, ou seja, necessariamente sob o regime de um possível, cuja possibilitação deve prevalecer sobre o impossível” (Derrida, 2004b, p. 259).

Porém não escondo minha inclinação em desejar que a resposta de Derrida fosse assertiva, pelo menos parcialmente, se considerarmos o recorte temporal do século XXI, já que nele também se inscreve o “11 de setembro”, fato ao qual o filósofo não concedeu o *status* de acontecimento. Parcialmente porque os atributos de *não-precedência* e *imprevisibilidade* não encontram sustentação suficiente, uma vez que já houve neste século eventos *precedentes*, como “diversas epidemias e pandemias ocorridas no início do século XXI, produzidas por vírus, como o Mers, o Sars e o Ebola” (Birman, 2020, p. 28) e relatórios produzidos no final do governo Obama, em 2017, e entregues ao novo governo Trump *previam* o “risco iminente de uma nova pandemia, que teria efeitos catastróficos” (Birman, 2020, p. 45). Resta-me a

¹⁹ Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/11-setembro.htm>. Acesso em: 11 set. 2022.

²⁰ A ideia que deu origem a esta obra - “Filosofia em Tempo de Terror - Diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida” - nasceu poucas horas depois dos ataques terroristas de 11 de Setembro. Algumas semanas após este trágico acontecimento, Giovanna Borradori encontrou-se, separadamente, com Jürgen Habermas e Jacques Derrida em Nova Iorque. (Fonte: <https://www.bertrand.pt/livro/filosofia-em-tempo-de-terror-giovanna-borradori/82596>. Acesso em: 11 set. 2022; PS: foi nessa data mesmo que fiz a consulta!).

singularidade ou “*o verdadeiramente singular*” em defesa da minha intenção de resposta derridiana assertiva.

Sobre isso argumentarei nos parágrafos que se seguem e para tal me amparo no excerto final da citação que abre esta seção: “não existe nenhum acontecimento digno de seu nome exceto na medida em que a apropriação *vacile* em alguma margem ou fronteira”. O efeito tipográfico que dá destaque ao verbo *vacile* abre caminhos para argumentar em que a pandemia de Covid-19 faz vacilar, faz “surpreender-me, surpreender e suspender a compreensão” (Derrida, 2004c, p. 149) e para isso trago alguns elementos que ajudam a recuperar a historicidade desse acontecimento.

Se me perguntassem: “Você se lembra quando começou a pandemia de Covid-19?”, talvez eu não conseguisse precisar uma data, mas, possivelmente, recuperaria uma cronologia desse acontecimento. Lembraria que no final de 2019 algo estranho ocorria na China e era reportado pela imprensa de modo ainda pouco esclarecedor sobre uma gripe que parecia diferente das já investigadas pela medicina; que em janeiro e fevereiro de 2020 essa gripe havia se alastrado pela Europa e já provocava muitas mortes e que no início de março, o Brasil também já estava afetado por esse vírus.

A seguir trago de maneira sucinta elementos que ajudam a recuperar e registrar o começo e o comando deste acontecimento histórico e discursivo e que foram compilados com o auxílio da memória tecnodiscursiva (Paveau, 2021), recorrendo a diversos sites de pesquisa para lembrar aquilo que “*a gente até meio que esquece*” (SP 04, p.05).

Começamos a dimensionar a gravidade do que ocorria mundo afora e Brasil a dentro, quando diferentes interpelações passaram a determinar comportamentos e ações, entre elas destaco:

- a) em 31/01/2020: em razão da disseminação do coronavírus, o primeiro mês de 2020 termina com um anúncio da Organização Mundial da Saúde (OMS), declarando estado de emergência global. A entidade fez o anúncio à imprensa em sua sede, em Genebra, na Suíça, após uma reunião com especialistas;
- b) em 03/02/2020: o Brasil decreta situação de emergência de saúde pública, através do Ministério da Saúde, ainda não havia nenhum caso confirmado no país;
- c) em 11/03/2020: passados pouco mais de 40 dias após a declaração de estado de emergencial global, a OMS declarou a pandemia causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2);

- d) em 20/03/2020: por meio do Decreto nº 10.282 há a suspensão de atividades não essenciais, entre elas, a educação formal.
- e) O Ministério da Educação (MEC), com as Portarias nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020b); e com a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020c), determinou que as instituições de ensino suspendessem as atividades presenciais e empregassem as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para dar continuidade às aulas, inicialmente até agosto daquele ano, depois, até dezembro.

Esse cenário inédito – *verdadeiramente singular* - para a maioria dos humanos vivos em 2020, de acordo com Abreu *et al.* (2020, p. 73), teve curiosas semelhanças com a gripe espanhola, que dizimou milhões de pessoas no mundo há 100 anos e foi uma doença provocada por uma mutação do vírus da gripe que levou à morte de mais de 50 milhões de pessoas, afetando toda a população mundial entre os anos de 1918 e 1920, durante a primeira guerra mundial: além da precisão quase exata no período de tempo que separa os dois eventos, ambos se desenrolaram em meio a um contexto político conflitivo, e ambos trouxeram enormes impactos tanto na vida diária, quanto na vida política. Birman (2020, p. 14) reitera a magnitude da pandemia de Covid-19 ao afirmar que ela representa o maior acontecimento sanitário ocorrido no mundo desde a gripe espanhola em 1918 e apresenta efeitos mais graves do que a pandemia do HIV/aids dos anos de 1980 e explica que isso “colocou em suspensão todas as atividades sociais e econômicas [...], transformou de forma radical *formas de vida e de sociabilidade*”.

Por questões de foco e de espaço/tempo, optei por não adentrar na discussão desses contextos políticos conflitivos, no entanto, em alguns momentos de análise o contexto de 2020 será acionado, dando conta principalmente do que diz respeito à resistência e ao negacionismo governamental diante da gravidade da pandemia aliados à pressão em preservar/simular uma “suposta normalidade”, exigindo da população, de governos estaduais e municipais a permanência das atividades presenciais. Entretanto, há duas lamentáveis falas, proferidas pelo então Presidente da República, Jair Bolsonaro, (in)dignas de nota que não posso negligenciar nesse contexto de discussão, são elas: “é só uma gripezinha” e “não sou cozeiro”, extraídas das seguintes situações enunciativas:

- em um pronunciamento veiculado na televisão, no dia 24 de março de 2020, quando o país já registrava mais de 10 mortes pelo vírus, o presidente criticou o fechamento de escolas e comércios. Ele ainda comparou a contaminação por coronavírus a uma "gripezinha" ou "resfriadinho" e disse que, se ficasse doente, não sofreria. "Pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria acometido, quando muito, de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico, daquela conhecida televisão", afirmou²¹.
- “*Não sou coveiro*” A fala aconteceu em abril de 2020. Em conversa com jornalistas no Palácio da Alvorada, Bolsonaro foi questionado sobre o número de mortes no Brasil (na época com 2.575 óbitos acumulados pelo vírus) e se recusou a comentar, afirmando apenas que não era "coveiro".²²

Ambos os recortes são emblemáticos para descrever, mesmo que parcialmente, o cenário de desencontros, desinformação, desconhecimento e desrespeito que permearam os primeiros meses de pandemia em nosso país e que, infelizmente, persistiram por um longo tempo e talvez ainda resistam... Conforme argumenta Birman (2020, p. 53), diante de milhares de mortes provocadas pela pandemia, a frieza e a ironia se conjugaram “com a produção de enunciados performáticos impróprios a qualquer um diante da morte de outro, principalmente para quem ocupa a posição suprema de presidente da República”.

Contudo, paralelo ao discurso negacionista assumido por diversos setores da esfera governamental outros discursos se sobrepuseram, vindos de setores também do governo - e de fora dele - visando atender as necessidades de orientar, organizar e legislar a vida em pandemia. *Notas explicativas, leis, decretos, medidas provisórias* do Ministério da Saúde, Ministério do Trabalho e Ministério da Educação, a título de exemplos, constituem um amplo arquivo do que se pode designar como discurso jurídico e discurso pedagógico, integrantes de um discurso oficial, os quais interpelaram os cidadãos a cumprir quarentena, distanciamento, isolamento.

O movimento dessas três interpelações: pandemia / emergência sanitária / isolamento social promoveu outros movimentos de igual ou maior novidade em nossas práticas sociais:

²¹ Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>. Acesso em: 04 set. 2022.

²² Fonte: https://cultura.uol.com.br/noticias/49399_nao-sou-coveiro-relembre-frases-de-bolsonaro-sobre-momentos-dificeis-dos-brasileiros.html. Acesso em: 04. set. 2022

usar máscara, não sair de casa e trabalhar/estudar remotamente. Sob uma perspectiva discursiva, Barbosa Filho (2018, p. 18) denominará isso de “acontecimento-recorte”, quando um acontecimento, por sua espessura linguístico-histórica, serve como nó em uma rede de significações. Birman (2022) corroborará essa noção de acontecimento ao comentar que:

é preciso colocar em devido destaque que a atual pandemia do Coronavírus é o *ato inaugural* do século XXI, na medida em que não se considera a *emergência* de um novo século pela marca restrita da cronologia, mas pela emergência de um *acontecimento* crucial, que provoca, assim, uma *inflexão* decisiva e uma *descontinuidade* fundamentais no curso da *história* e do *discurso*, da mesma forma como a Primeira Guerra Mundial foi o ato inaugural do século XX, pela descontinuidade que promoveu entre o *antes e o depois*, pela emergência do conceito da *guerra total* que introduziu no Ocidente, que diferenciava a dita guerra de todas as demais guerras anteriores (Birman, 2022, p. 193).

Birman explica que o acontecimento da pandemia de Covid-19 *inaugura* o século XXI ao provocar uma *descontinuidade* no curso da *história* e do *discurso*. O psicanalista ainda afirma que é necessário diferenciar as categorias de evento e de acontecimento, na medida em que o evento mantém ainda as linhas de força da continuidade da experiência social e histórica, enquanto no acontecimento, em contrapartida, se promove a irrupção da descontinuidade na escritura dos processos social e histórico. Entendo que a “irrupção da descontinuidade” de Birman pode ser aproximada do “verdadeiramente singular” de Derrida e do “aquilo que, no mundo, não pode ser dito” de Lacan como formulações que buscam trazer via linguagem algo que se revela no campo do indizível, já que “procura tornar dizível o que é da ordem do indizível” (Freud *in* Birman, 2022, p. 194).

Como tentar contornar o indizível? Sobre isso Baldini (2016, p. 72) nos ensina que do indizível nada se pode dizer, afirmar mostrar, indicar, mas há algo de sua natureza que “nos faz ver, por sua própria falha, a marca de uma ausência em nosso dizer”, porque o “indizível permanecendo indizível, nos toca” (Baldini, 2016, p. 73). Nessa tentativa de passagem do indizível ao dizível se estabelece uma relação tensa, de acordo com o que Indursky (2003) explica, entre a memória e o discurso novo, já que ela tenta inscrevê-lo na ordem da repetibilidade, porém o que caracteriza o inaugural é o rompimento dessa repetibilidade, o que o faz ser um acontecimento discursivo:

Quando um *acontecimento discursivo* sucede, instaura-se uma relação tensa tanto com a memória (que tenta inscrevê-lo na ordem da repetibilidade, [...]) quanto com o discurso novo, inaugural, que rompe com a ordem da repetibilidade, construindo um novo sentido possível para o enunciado (Indursky, 2003, p. 107).

Por isso, para Baalbaki e Silva (2020), a análise de discurso, como campo teórico de articulação entre a prática linguageira e as práticas políticas e sociais, atravessadas pela história – incluiria aqui a psicanálise, a filosofia e a sociologia – assumem papel de destaque, uma vez que propiciam a reflexão crítica sobre “o modo como o acontecimento é transformado em ‘fato’, matéria do dizer, no conturbado cenário com que nos defrontamos” (Baalbaki; Silva, 2020, p. 14). Além disso, destacam as autoras, a pandemia como um “acontecimento-mundo ou acontecimento-monstro” faz emergir a instabilidade dos significados e “deixa nu o jogo tenso da produção de sentidos e a disputa pela interpretação dos fatos” (Baalbaki; Silva, 2020, p. 14).

Espero ter trazido até aqui argumentos que auxiliem na defesa da singularidade derridiana do acontecimento da pandemia de Covid-19 e, para reforçar essa perspectiva, aproprio-me da noção de *acontecimento* apresentada por Pêcheux (2007), que também emprega o significante “singular” ao se referir à “negociação entre o choque de acontecimento histórico singular e o dispositivo complexo de uma memória” (Pêcheux, 2007, p. 51). Lembremo-nos que para ele, o acontecimento é o ponto de encontro entre uma atualidade (*intradiscurso*) e uma memória (*interdiscurso*) e nesse ponto de encontro se deslocam redes de sentido, abrindo-se novas/outras possibilidades de interpretação diante da necessidade de tornar dizível o que é da ordem do indizível.

Um acontecimento que nos interpelou ao distanciamento e/ou o isolamento social como forma de contenção da disseminação do coronavírus e que nos mobilizou na busca por alternativas para dar continuidade às atividades em todos os setores da sociedade. Na educação não foi diferente, já que o processo ensino-aprendizagem não pode ser abruptamente interrompido, porque implicaria prejuízos no processo formativo de milhões de estudantes, como de fato implicou, conforme dados do Inep (2022), com resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2021 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), mas também porque fomos afetados pelo discurso neoliberal de que o “Brasil não pode parar” e entenda-se aí: a economia não pode parar; os trabalhadores não podem parar:

Se não rebermos essas demandas do produtivismo, do competitivismo e do utilitarismo capitalistas, ficaremos presos aos palavrórios de cunho moral e normativo do tipo X não pode parar, que se multiplicaram por todos os cantos no início da pandemia. Nessa formulação “coringa”, o X pode se referir a muitas coisas – “A economia não pode parar”, “O Brasil não pode parar”, “A educação não pode parar”, “A escola não pode parar”, “A universidade não pode parar”... Mas, olhando bem, talvez não sejam tantas coisas assim... (Ferreira, 2021, p. 133-134).

Alinhando-se a essa mesma discussão, segundo Birman (2020), desde o início da pandemia evidenciou-se uma clara polarização entre duas políticas governamentais opostas, a que se pautava pelo imperativo da vida e a que se norteava pelo imperativo da economia. Sob o imperativo da vida se alinhou o discurso científico, baseado na razão científica crítica, enquanto que o discurso político se norteou pela razão instrumental economicista. Ratificando essa perspectiva, Dunker, ao prefaciar a obra “Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo”, de Slavoj Žižek (2020), afirma que o coronavírus parece ter posto à luz a verdade latente em nossa forma de vida neoliberal: “é preciso acelerar sempre, é impossível parar, quem está contra o mercado é comunista, queremos o Estado mínimo – e a opção final: vida ou economia?” (Dunker, 2020, p. 10).

Por “não podermos parar”, no Brasil, a partir de uma nota de esclarecimento emitida pelo Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação, em meados de março de 2020, apresentou-se como alternativa a continuidade das atividades escolares mediadas pelas tecnologias do ensino a distância, por meio de plataformas digitais e de outros recursos tecnológicos acessíveis a professores e estudantes. (Brasil, 2020). É nesse cenário que o ensino remoto emergencial (ERE) foi implementado e as atividades escolares foram retomadas com o ensino *online*, com aulas virtuais, realizadas em plataformas digitais, em parte das realidades escolares e para parte dos estudantes e também por meio do envio ou entrega de materiais impressos para os estudantes que não tinham acesso a essas plataformas.

De acordo com Surdi (2023), esse formato de ensino descortinou realidades paradoxalmente controversas e complexas, que dizem respeito ao fato de a inclusão digital ainda não ser uma realidade universal e o acesso às novas tecnologias estar longe do que seria o ideal em muitas escolas públicas de educação básica. Apesar de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) enfatizarem em seu discurso o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para “melhorar a qualidade do ensino”, medidas efetivas para essa prática não foram implantadas.

Surdi ainda esclarece que “Ensino remoto emergencial” é uma expressão que foi conceituada pelo Prof. Charles Hodges (2020), em um artigo publicado, em março de 2020, na Revista eletrônica *Educase*, intitulado “The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning”, em conjunto com quatro outros professores norte-americanos. Nesse artigo, a equipe de pesquisadores define o ERE como uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo em circunstâncias de crise, com isso o objetivo do ERE seria fornecer

acesso temporário a conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência.

Já para Behar (2020), pesquisadora brasileira, o ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus e é emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. Em consonância a esse olhar, Joye, Moreira e Rocha (2020, p. 19) descrevem as seguintes condições de produção do ERE no Brasil, logo que anunciada a sua implantação para o ano letivo ter continuidade em 2020:

[...] o corpo docente parte para o *improviso* usando redes sociais, fazendo uma produção *ineficiente* de videoaulas postadas no *YouTube*; enviando atividades previamente selecionadas dos livros didáticos enviadas através de grupos de *WhatsApp*, criados pelas gestões escolares; fazendo videoconferências utilizando aplicativos como o *Google Meet* ou o *Zoom Meeting*, entre outros, ou recorrendo às redes sociais como *YouTube* e *Instagram*, as quais, às vezes, *nem sempre são muito eficazes*, mas que, neste momento, estão sendo o caminho adotado haja vista o celular está substituindo o computador como objeto de acesso à internet no contexto local. Em meio à *angústia* de cumprir o currículo escolar, as escolas privadas e públicas tentam, de alguma forma, enviar os conteúdos e as atividades (Joye, Moreira e Rocha, 2020, p. 19, grifos meus).

Um ensino marcado pelo improviso, pela ineficiência e pela angústia. Que efeitos de sentido podem emergir dessa descrição de condições de produção e dessa designação proposta para o formato de ensino que fomos interpelados a assumir durante o acontecimento da pandemia?

Pensar discursivamente o ensino remoto emergencial implica analisar os efeitos de sentido que os significantes remoto e emergencial produzem sobre o significante ensino. Em relação ao significante remoto, um desses efeitos pode ser o de indicar que o ERE não equivale nem se confunde com a Educação a Distância (EaD), porque enquanto o primeiro assume a característica de “provisoriamente e se relacionada diretamente à forma de realização das aulas, a remota, a segunda corresponde a um modelo de ensino que historicamente já tem sua consolidação no cenário educacional e envolve aspectos de planejamento e realização próprios” (Surdi da Luz; Surdi; Surdi, 2021, p. 61).

Os efeitos de sentido para o significante “remoto” também são interessantes de serem observados, segundo as explicações de Noble:

[...] entendemos que o termo remoto também possui um efeito de sentido – que acaba por retornar neste momento – relativo ao que é *recuado no tempo*, trazendo à tona funcionamentos pedagógicos de outras conjunturas, como o ensino via televisão e

rádio, conforme foi adotado em alguns estados e países. Um outro possível efeito de sentido para remoto traz aquilo que é *realizado com a necessidade de um intermédio*, ou seja, justamente a opção adotada na rede estadual de SC para contemplar os alunos que não possuem acesso à internet ou possuem acesso limitado (Noble, 2021, p. 116, grifos meus).

Para essa pesquisadora, o significante “remoto” ganhou força durante a pandemia, sendo utilizado para todo o tipo de situação em que se está apartado, distante, implicando o uso de recursos que envolvam outras tecnologias, não apenas as digitais, mas as analógicas também. Os efeitos de sentido de “remoto” se aproximam da definição proposta por Hodges (2020), em que se objetiva fornecer acesso temporário a conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência.

Importante salientar que o trabalho de Noble foi uma das primeiras teses ancoradas na análise de discurso que abordam o acontecimento da pandemia e a docência, constituindo-se num estudo de referência para a minha investigação. Intitulada “Ensino médio na pandemia: uma prática autoral docente para além do discurso sobre inovação na educação” (Noble, 2021), a tese procura analisar como a forma-material inovação vem incidindo no campo da educação, mais especificamente na conjuntura da Reforma do Ensino Médio e no acontecimento da pandemia de Covid-19. A pesquisadora considera que há uma reconfiguração das práticas e dos espaços pedagógicos em atendimento a um ensino remoto e que apesar de haver muitas vezes uma tentativa equívoca de transporte de práticas pedagógicas dos espaços não informatizados para os informatizados, “o sujeito-professor começa a mostrar pequenos gestos de resistência: seja pelo desentendimento em relação às nomenclaturas e às orientações do Estado, seja pela não negociação dos seus saberes com aqueles que circulam no arquivo-jurídico pedagógico” (Noble, 2021, p. 166).

Com a abrupta quebra de rotina que o isolamento social provoca e a forçosa inserção na experiência do ensino remoto emergencial, SP 05 faz emergir um “circuito de afetos” (Safatle, 2015) em seu intradiscurso, marcado pelo medo e pela insegurança: “*com medo / não sabia o que fazer até começar a organizar a questão de atividades on-line*” (SD 05). Diante do novo, do estranho e desconhecido, o sujeito-professor traz em seu dizer a problemática do desamparo, conforme explica Birman, o sujeito acredita que o Outro o queira acolher e proteger, ou seja, crê que pode apelar para instâncias alteritárias que lhe protegeriam contra o vírus mortal.

Contudo, a tensa polarização que se instalou em nosso país entre a vida e a economia e o modo como as autoridades governamentais se posicionaram em relação à pandemia, não foram criadas condições para que os cidadãos se sentissem acolhidos e protegidos. Ao contrário,

sob o imperativo capitalista de que nada se podia parar, o ensino remoto emergencial foi oficializado e regulado por um conjunto de documentos que compõe o discurso pedagógico jurídico oficial. Entre eles, está o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19.

Segundo Surdi (2023), esse parecer sugeriu medidas para sanar o prejuízo com a pandemia mundial no ensino fundamental e médio, sob o argumento de que nessas etapas, as dificuldades cognitivas para a realização de atividades *on-line* estariam reduzidas e que os estudantes disporiam de maior autonomia. O documento lista um conjunto de “possibilidades pedagógicas não presenciais”, destinadas aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio para em seguida comentar:

- elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC;
- utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens;
- distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de atividades *on-line* síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades *on-line* assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;
- realização de testes *on-line* ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; e
- utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais (Brasil, 2020, p. 12, grifos meus em negrito).

Nesse recorte destaco dois aspectos, os quais tocam sensivelmente na temática deste estudo: o perfil idealizado acerca do perfil dos professores e os cenários idealizados das condições das escolas para atender as necessidades do ERE. São idealizações que se atravessam, uma vez que ao projetar um determinado perfil docente, também são idealizadas condições para a realização das atividades docentes. Em relação à idealização do perfil docente, observe-se que a primeira sugestão é a de “elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC”, idealizando um perfil autoral, capaz e apto a construir – a toque de caixa – materiais didáticos para serem utilizadas em atividades não-presenciais e/ou no ensino *online* pelos estudantes da educação básica.

No entanto, não foi a autoria que se destacou no ERE, e sim a reprodução, a compilação de atividades, textos, enfim, materiais que atendessem às exigências e os limites estabelecidos em cada rede de ensino, como explicam os sujeitos-professores no bloco de SDs seguir:

SD 06: nós reuníamos materiais do livro didático / de outros livros / da internet / ia compilando materiais para não ficar muito difícil para eles fazerem sozinhos em casa com a ajuda do pai e da mãe (SP 03, p. 3)

SD 07: nós temos o livro didático da rede municipal / no ano de 2020 era apenas o livro didático / (...) compilávamos / então / conteúdos a partir do livro didático / porque teve escolas que possibilitaram que os alunos levassem esse livro didático pra casa (SP 05, p. 4)

SD 08: não se encaminhava atividade de pesquisa/ porque eles não tinham internet // então era algo assim // que era aquilo no papel //era uma atividade que durava 15 dias e era aquilo// e nós também tínhamos um limite de folhas // como a escola precisava imprimir tudo aquilo //a letra era miúda // você precisava fazer com que coubesse tudo aquilo em duas folhas // três no máximo. (SP 06, p. 4)

Nesse conjunto de SDs, os sujeitos-professores foram instados a relatar como foram planejadas, organizadas e preparadas as atividades de ensino remoto emergencial e os sujeitos-professores indicaram a compilação de materiais, com a reunião de conteúdos presentes em livros didáticos, conforme indicado nas SDs 06 e 07. Já a SD 08 traz um recorte de realidade adverso em muitos aspectos ao que é sugerido pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020 e expõe um conjunto de limitações que determinaram o que se poderia (e não poderia) fazer para ensinar emergencial e remotamente: duas folhas a cada quinze dias:

Nesse contexto de ensino remoto emergencial, em que não houve a possibilidade de realizar atividades *online*, uma vez que os alunos não tinham acesso à internet, a limitação do número de folhas limitou, conseqüentemente, a aprendizagem. Limitou o professor, limitou o aluno, limitou o ensino. Assim o conhecimento era **aquilo** e somente **aquilo** [...] que cabia em duas ou três folhas impressas. Interpreto essa repetição como uma maneira de o sujeito-professor marcar via linguagem o seu descontentamento, o seu desalento acerca dessas limitações e de como elas o afetaram. Repetição sobre a qual não se cogita/não se pensa, apenas (se) diz e nos diz quais fragmentos e fagulhas desse acontecimento ficaram na memória desse sujeito (Surdi, 2023, p.27).

Ainda nesse mesmo estudo, afirmo que desse acontecimento que é recontado por uma memória que recorta o que (se) dizer, as escolhas do dizer trazem marcas, rastros e cicatrizes que além de apontarem para os atravessamentos – histórico/ideológico/inconsciente – confirmam o que o próprio Pêcheux afirmava categoricamente: “é impossível analisar um

discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística, fechada sobre si mesma [...] é necessário referi-lo *ao conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção.” (Pêcheux, 2014, p. 78). Por isso é impossível analisar o que dizem os sujeitos-professores sem atentar para as condições concretas em que a docência pandêmica aconteceu. Entre a realidade e a idealização, a pandemia descortinou cenários e despiu mazelas que o discurso oficial, como o do Parecer nº 05/2020, parece ter feito questão de apagar.

Outro aspecto em relação ao teor do Parecer CNE/CP nº 5/2020 que Surdi (2023) chama a atenção refere-se à oscilação vocabular, ou melhor, a confusão/mistura terminológica e conceitual entre “não-presencial” e “*on-line*”, sugerindo que naquele momento, abril de 2020, a compreensão e a distinção entre esses termos ainda não havia se estabelecido. Essa mesma oscilação/confusão permaneceu na memória dos sujeitos professores, conforme o dizer a seguir indica:

SD 09: eu acho que o grande ensinamento que veio desse período de pandemia / assim / foi / que a Educação // ela / tem que ser pensada presencialmente /_que esse EaD / o ensino a distância /_ele é uma questão muito difícil de se lidar / é muito complicado com os jovens (SP 01, p. 5)

Ao responder sobre quais foram os desafios, as dificuldades, conquistas, experiências positivas, negativas que a experiência do ensino remoto emergencial permitiu vivenciar, na SD 09, o sujeito-professor tece uma reflexão que ele denomina como “*grande ensinamento*”. Para ele, o período de pandemia ensinou que a educação deve ser pensada presencialmente, porque o ensino a distância é uma modalidade difícil para os jovens.

Algo que essa SD sugere é que o ensino remoto emergencial, enquanto uma modalidade de ensino alternativo utilizado em circunstâncias de crise, não foi desse modo compreendido pelo sujeito-professor. Isso também se deve ao fato de que não há na memória discursiva docente referenciais acerca desse tipo de ensino, em virtude do ineditismo e singularidade do acontecimento da pandemia. Assim, para falar sobre o que é novo, inédito e singular, os referenciais acionados são aqueles vinculados à memória da “*EaD / o ensino a distância*”.

Esse movimento entre a memória e o dizer, portanto, entre o interdiscurso e o intradiscurso, alinha-se ao que proponho em minha hipótese de investigação: em se tratando do ERE, há um acontecimento para o qual não existe memória discursiva suficiente disponível para o sujeito (se) identificar nesse formato de ensino, uma vez que a memória discursiva presente está constituída a partir do ensino presencial. Desse modo, a memória traz à tona

dizeres produzidos a partir de um interdiscurso constituído para o ensino presencial e para a educação a distância para se referir ao ensino remoto emergencial, que é algo novo.

Por fim, é importante lembrar que a própria formação de SP 01 também foi realizada no formato de ensino presencial, tanto sua graduação em Letras, em 2016, quanto o seu mestrado na área. Assim, a sua memória constituída sobre ser professor é pautada na experiência de ensino presencial, lecionando em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina.

Encerrando este antecapítulo, antecipo, como é um de seus propósitos, com a devida compreensão acerca da incompletude das interpretações, que falhas, deslizos, recalques escaparão, mas eles fazem parte das escolhas que fiz para este gesto de inscrição, que me convoca a uma experiência latente e pulsante, pois, como afirma Rickes (2002, p. 57), a linguagem “é, antes, a morada da falta que habita o sujeito, falta de uma completude que é motor do desejo. Também a linguagem é tributária dessa falta, ou melhor, justamente por estar ela em falta, o sujeito, como seu efeito, constitui-se marcado pela incompletude”.

Espero, contudo, e apenas, encontrar um ponto (ilusório) de equilíbrio entre tantos dizeres: o meu, na posição de sujeito-pesquisadora, os dizeres dos sujeitos-professores, protagonistas desta investigação, os dos teóricos, que sustentam e fundamentam meus gestos de inscrição e de interpretação e, por fim, dos leitores, que em seus gestos, contra-assinam todos esses dizeres, porque, como explica Derrida (2001):

El primer lector es ya un heredero. ¿Voy a ser leído? ¿Escribo para ser leído? ¿Y para ser leído aquí, ahora, mañana o pasado mañana? Esta pregunta es inevitable, pero se plantea como pregunta a partir del momento en que sé que no lo puedo controlar. La condición para que pueda haber herencia es que la cosa que se hereda, aquí, el texto, el discurso, el sistema o la doctrina, ya no dependa de mí, como si yo estuviese muerto al final de mi frase [...] la cuestión de la herencia debe ser la pregunta que se le deja al otro: la respuesta es del otro (2001a, p. 46).²³

Aos que contra-assinam minha escritura, convido-os para me seguirem nos próximos passos, pois desde já ela não mais me pertence, é uma herança do por-vir. No próximo capítulo inicio meu deslocamento pelas regularidades que desenhei em minha banda de Möebius e tenho como porto de partida o *unheimlich* freudiano.

²³ O primeiro leitor é já um herdeiro. Vou ser lido? Escrevo para ser lido? E para ser lido aqui, agora, amanhã ou depois de amanhã? Esta pergunta é inevitável, mas se coloca como pergunta a partir do momento em que eu sei que não a posso controlar. A condição para que possa haver herança é que a coisa que se herda, aqui, o texto, o discurso, o sistema ou a doutrina, já não depende de mim, como se eu estivesse morto ao final da minha frase [...] A questão da herança deve ser a pergunta que se lhe deixa ao outro: a resposta é do outro. Tradução disponível em: Skliar, 2008, p. 17.

1º CAPÍTULO: EFEITOS *UNHEIMLICH* E UM NÃO LUGAR DE ENTRE ENSINOS NO ACONTECIMENTO DA PANDEMIA DE COVID-19

“*O que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia?*” foi com essa provocação que iniciei todas as entrevistas com os dez sujeitos-professores participantes deste estudo. Uma provocação que fez emergir o estranho-familiar, o inquietante, o *unheimlich*, como uma das regularidades que marcaram as escrituras de si.

Afetada pela sensação inquietante sobre por qual das regularidades discursivas iniciar meus deslocamentos, interpretei que o *unheimlich* poderia ser esse ponto de partida. Não só porque ele se constitui em uma das regularidades discursivas que atravessam o arquivo, mas também porque, a partir dessa regularidade, entendo que há deslocamentos que a fazem deslizar para outras regularidades, bem como, meu olhar-leitor propõe alguns atravessamentos entre as mesmas, como tentei sugerir a partir da banda de Möebius que desenhei na seção 0.3.

Por essa razão, a SD 10 abre este capítulo, porque ela faz emergir em sua materialidade significante efeitos *unheimlich* (Freud, 2019) em forma de questionamentos sobre ser professor, colocando em xeque as certezas em torno de um fazer profissional. Essa SD traz um recorte da resposta à pergunta que indagava se esse sujeito-professor se sentiu preparado para exercer a docência no acontecimento da pandemia:

SD 10: então / a pandemia mostrou assim / tá / você é professora em sala de aula com quatro paredes / eles sentados na tua frente / e agora quando eles estão atrás de uma tela? / você não consegue chamar a atenção dele ali / você não consegue cutucar ele / você não consegue ver se ele realmente está fazendo (SP 10, p. 8)

Como resposta à indagação de ter se sentido preparado para lecionar no contexto de pandemia, SP 10 começa afirmando sobre o que a pandemia lhe mostrou: “*tá / você é professora em sala de aula com quatro paredes / eles sentados na tua frente*” e logo em seguida se autoprovoca com a uma indagação: “*e agora quando eles estão atrás de uma tela?*”. Essa pergunta do SP 10 possivelmente foi proferida por outros tantos docentes, entre os quais me incluo. A potência dela está no estranhamento que gera ao colocar em suspensão o fazer profissional, uma vez que o ineditismo e a singularidade do acontecimento da pandemia nos fizeram vivenciar a simultaneidade do saber e do não-saber e revela a sensação de despreparo e desamparo para lecionar no contexto pandêmico.

Lembre-mos de que este sujeito-professor é graduado em Letras desde 2015 e lecionou em escolas da rede pública municipal em um município catarinense nos anos de 2020 e 2021. Conforme dados já discutidos em um estudo anterior (Surdi da Luz; Surdi; Surdi, 2021), as condições de trabalho docente durante o acontecimento da pandemia de Covid-19 nas escolas municipais se destacaram negativamente em relação às outras redes de ensino.

Enfatizo dois desses resultados já discutidos nesse estudo (Surdi da Luz; Surdi; Surdi, 2021, p. 62): (a) a estratégia mais adotada pelos *professores* para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das aulas presenciais e (b) a realização de aulas síncronas, pois são dados que dialogam com meu estudo acerca do que foi ser professor no acontecimento da pandemia de Covid-19. Conforme apontam as autoras, o significante *professores* está intencionalmente grifado porque apenas esse sujeito é mencionado nos enunciados de divulgação dos resultados dessa pesquisa, enquanto a menção às instituições escolares e/ou secretarias de educação é apagada. Um silenciamento que reverbera uma tentativa de apagamento das responsabilidades do Estado no oferecimento de condições minimamente adequadas para a realização do ensino remoto emergencial.

Em relação às estratégias para dar continuidade ao ano letivo, as autoras expõem que na rede estadual, 79,9% das escolas treinaram os professores para usarem métodos ou materiais dos programas de ensino não presencial. Na rede municipal, 53,7% fizeram o treinamento. Ao todo, 43,4% das escolas estaduais disponibilizaram equipamentos, como computador, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, aos docentes. No caso das municipais, esse percentual é de 19,7%. Dados que reverberam um cenário que ressoa no discurso de SP 10, ao confessar sua sensação de despreparo para lecionar emergencial e remotamente.

Um despreparo marcado pela contundência do questionamento: “*e agora quando eles estão atrás de uma tela?*” que aponta para questões metodológicas demandadas pelo ensino remoto emergencial e pelo uso das tecnologias digitais, para as quais os professores não foram for(j)ados. Em seu complemento: “*você não consegue chamar a atenção dele ali / você não consegue cutucar ele / você não consegue ver se ele realmente está fazendo*”, o sujeito-professor revela um modo de ser professor controlador, aquele que chama a atenção, cutuca e confere. Para Coracini (2020), o sujeito-professor guarda em si o desejo de autoridade, de controle do outro, de poder; enfim, desejo que, embora frustrado, recalcado, emerge a todo momento via linguagem e via atitudes que garantem a tentativa de manutenção do centro, mesmo que ele perceba que esse centro lhe escapa a todo momento, deixando em seu lugar uma sensação difusa de desconforto e insegurança.

Dito de outro modo, acreditamos que sabemos ser professores, afinal acreditamos que fomos formados para isso, no entanto não sabíamos como sê-lo naquele contexto para o qual não fomos for(j)madados, porque nossa formação e nosso serviço docente se desenvolveu até então *in praesentia* e a pandemia nos fez lecionar *in absentia*. Uma proposta de análise sobre os efeitos de sentido de uma docência pandêmica entre a presença e a ausência será apresentada na seção 1.4.

Além disso, constituímo-nos sujeitos-professores analogicamente, contudo, diversos contextos de docência pandêmica demandaram a emergência de sujeitos-professores digitais. Não entrarei em detalhes aqui sobre as relações entre presença e ausência e analógico e digital. Mais adiante, essas relações serão discutidas e contextualizadas neste estudo. Destaco, entretanto, que não se constituem em pares que implicam a mútua exclusão ou polarizações, ou seja, não se configuram como binarismos.

Entendo que dessas ambivalências emerge o que Freud (2020) descreveu como *unheimlich*, que remete à noção de estranho-familiar, inquietante, infamiliar. Conforme Stübe (2008, p. 165), em 1919, Freud publicou o texto “*Das unheimliche*” e tal vocábulo “traz em si o sentimento de *heim* (lar, morada, familiaridade, e também significa secreto clandestino, que não deve ser mostrado) e *Un* (negação, estranhamento)”. Saliento que a ambivalência presente em *unheimlich* torna imprecisa a sua tradução, por isso opto por assumir a formulação original alemã.

Por essas razões, *unheimlich* é o significante empregado para designar aquilo que nos é estranho-familiar, inquietante, infamiliar e que logo adiante detalharei a partir de explicações advindas do campo psicanalítico. Ainda cabe acrescentar que Zimmerman (2008, p. 131) comenta que “*Das unheimlich*”, na Standard Edition Brasileira, aparece com o nome de “O sobrenatural” e que Freud define o estranho como tudo que já foi familiar para a vida psíquica, mas que foi recalcado. É tudo que deveria ter permanecido oculto e secreto, mas que veio à luz, de modo que “as en-tranhas psíquicas se tornam es-tranhas”. Que provocação potente entre en-tranhas e es-tranhas e que bem poderia ser inspirada em Fernando Pessoa, para quem “Primeiro estranha-se, depois entranha-se”²⁴.

²⁴ O primeiro anúncio da Coca-Cola em Portugal, mais de 40 anos após o seu lançamento nos Estados Unidos, foi criado pelo poeta Fernando Pessoa, mas acabou por ficar apenas no papel por razões políticas. Na década de 1920, ao serviço da agência “Hora” Fernando Pessoa criou o slogan “Primeiro Estranha-se, Depois Entranha-se”, que se tornaria num dos slogans publicitários mais conhecidos do século XX em Portugal. No entanto, a Coca-Cola não viria a tirar grande partido deste momento de inspiração do poeta dos heterónimos, porque rapidamente ficou interdita no país, por alegadamente se tratar de um produto susceptível de criar habitação. Disponível em: <https://www.quali.pt/blog/2499-primeiro-estranha-se-depois-entranha-se>. Acesso em: 11 set. 2024.

As novidades que envolveram esse acontecimento foram acompanhadas de medos, inseguranças, incertezas e questionamentos, porque não havia referenciais para se compreender o que acontecia naquele momento, desencadeando o que estou interpretando como efeito *unheimlich*. Jacques Lacan, em “O seminário, livro 10: a angústia” (2005), assinala que o estranho aparece de surpresa provocando hesitação:

O que quero acentuar hoje é apenas que o horrível, o suspeito, o inquietante, tudo aquilo pelo qual traduzimos para o francês, tal como nos é possível, o magistral *unheimlich* do alemão, apresenta-se através de clarabóias. É enquadrado que se situa o campo da angústia. (...) “Súbito”, “de repente” - vocês sempre encontrarão essas expressões no momento da entrada do fenômeno do *unheimlich*. Encontrarão sempre em sua dimensão própria a cena que se propõe, e que permite que surja *aquilo que, no mundo, não pode ser dito* (Lacan, p. 86, grifos meus).

Por isso, a partir do que assevera Lacan acerca do *unheimlich*, podemos pensar que a pandemia e tudo o que dela se desencadeia faz surgir “*aquilo que, no mundo, não pode ser dito*”, é aquilo que nos surpreende, que faz suspender a compreensão, uma vez que ela - a pandemia - atua “como se nos deslocasse do mundo fragilmente sedimentado dos dicionários e das verdades absolutas, onde a lógica e a semântica se encontram em harmonia” (Baalbaki; Silva, 2020, p. 14). O “súbito” e o “de repente” que Lacan destaca em sua explicação sobre o *unheimlich* coloca-os como porta-vozes dos deslocamentos que essa experiência pode fazer culminar em angústia e desamparo.

Dito isso, na sequência deste primeiro capítulo, proponho gestos de interpretação que discutem o deslocamento do ensino presencial para o ensino remoto emergencial e os efeitos *unheimlich* na docência pandêmica. Um deslocamento que a própria escritura me mobilizou me leva em seguida para uma tentativa de leitura-trituração do significante “deslocamento” e seus efeitos, feitos e afetos na análise de discurso e na pandemia. Nesse ponto proponho um não-^{./} lugar dos efeitos *unheimlich* nos deslocamentos sala-^{./}tela de aula; presença-^{./}ausência e saber-^{./}não-saber em que me atrevo a derrideanear para além de Derrida, desconstruindo binarismos.

Por fim, com uma tentativa inicial e simbólica de fechamento deste capítulo, teço algumas considerações acerca do que discuti até então e me provoco uma questão-chave: “Como posso olhar este exercício teórico-^{./}analítico-^{./}discursivo-^{./}psicanalítico-^{./}desconstrutivo em torno da experiência docente de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19?” para problematizar a formação e o trabalho docentes. Com isso, começo a “cortar a folha (papel, que é também vegetal...), levantar a pele das palavras, fazer incisões, cortes, enxertos,

[...] transformando, deformando, degradando, com legitimidade [...]” (Coracini, 2010, p. 31) e, por meio desses gestos, façamos o pêndulo balançar.

1.1 DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: OS EFEITOS UNHEIMLICH NA DOCÊNCIA PANDÊMICA

De acordo com Henry (1994, p. 55), “não há ‘fato’ ou evento histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências”. A pandemia de Covid-19 (re)clama por interpretações, uma vez que as experiências vivenciadas durante esse acontecimento provocaram efeitos sobre os quais se pode investigar. Naquele momento - em meados de março de 2020 - era o estranhamento que pairava no ar, em nossos corpos e em nossas mentes, sobre como ser professor em um contexto singular ainda não experimentado, como rememoram os sujeitos-professores nas SDs a seguir, ao responderem à provocação inicial: “*O que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia?*”:

SD 11: então / quando começou o contexto de pandemia / acredito que eu / assim como todos os outros professores / independente da rede / independente do nível de ensino / independente da instituição / se depararam com um contexto novo / uma coisa nova / que todo mundo teve que aprender (...) então foi um contexto totalmente difícil assim / novo pra todo mundo / MUITOS questionamentos / e a maioria não foi sanado / a gente teve que ir atrás sozinho / (SP 01, p.2)

SD 12: bom / eu sempre digo que foi caótico / porque na verdade foi bem inesperado / a gente / eu estava numa / eu tinha iniciado naquela escola / tinha um mês / dois meses que eu tinha começado a trabalhar naquela escola / que é uma escola particular / e aconteceu tudo de repente / a gente teve o aviso que a gente tinha que fechar presencialmente e começar o trabalho de forma remota / (SP 02, p. 2)

Na SD 11, o sujeito-professor relata sobre as dificuldades enfrentadas no início da docência pandêmica e enfatiza pela repetição do significante “*independente*”, referindo-se às redes, níveis e instituições, um efeito de totalidade para argumentar que todos “*se depararam com um contexto novo / uma coisa nova*” e que isso exigiu que todos tivessem de aprender e “*ir atrás sozinho*”. Já na SD 12, o efeito caótico e inesperado do acontecimento da pandemia e

de como foram conduzidas as ações para o ensino remoto emergencial são rememorados por SP 02.

Enquanto a SD 11 reitera o novo, na SD 12, o inesperado e de repente são as formulações do dizível usadas para explicar como foi o início do ERE e fazem lembrar Lacan: ““Súbito”, “de repente” - vocês sempre encontrarão essas expressões no momento da entrada do fenômeno *unheimlich*” (2005, p. 86). Junto ao cenário do novo, infamiliar – que foi a pandemia – o acréscimo do ERE gerou mal-estar, desconforto, estranhamento e desamparo, como dizem ambos os sujeitos-professores dessas SDs: “*MUITOS questionamentos / e a maioria não foi sanado / a gente teve que ir atrás sozinho*” (SP 01) e “*eu sempre digo que foi caótico*” (SP 02). Para Bauman (1998, p. 27): “toda sociedade produz seus estranhos (...) de uma maneira inimitável, (...) que geram angústia, incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido”. Angústias e incertezas reverberam intensamente na SD 12 e ratificam o que Balmann comenta sobre a produção de “nossos” estranhos.

Da SD 11, vale a pena também analisar a ênfase que o sujeito-professor dá ao quantificador “*MUITOS questionamentos*”, uma dupla forma de intensificar o sentimento de desamparo que o afetou desde o início da docência pandêmica. Segundo Safatle (2015, p. 21), o desamparo não é algo contra o qual se luta, mas algo que se afirma e com o qual se podem fazer coisas bastante diferentes: “como transformá-lo em medo, em angústia social, ou partir dele para produzir um gesto de forte potencial liberador”. Como uma força propulsora, angústia e desamparo podem fazer o sujeito se deslocar e sobre isso discutirei no terceiro capítulo.

Acerca do registro do destaque na entonação de voz que marquei na transcrição da entrevista em “*MUITOS*”, concordo com Da Rosa, Rondelli e Peixoto (2015, p. 275) ao argumentarem sobre o processo de constituição e análise discursivo-desconstrutiva dos *corpora*. Segundo as pesquisadoras, faz-se necessário compreender que o momento das entrevistas é parte integrante da construção de uma enunciação e, portanto, como “algo que incide na análise do *corpus* significa também compreender a posição do pesquisador como imbricada no olhar para as materialidades significantes que entretecem o objeto de pesquisa”. Entendo que isso corrobora o que propus no antecapítulo acerca do trabalho de escuta: leitura-trituração.

Somo a essa consideração, a reflexão sobre como a prosódia se configura enquanto elemento material que constitui os sujeitos e os sentidos (Vinhas, 2018). Ao assumir que o discurso pode ser retomado (atualizado-lembrado-esquecido-recalcado) tanto em sua materialidade linear como em sua materialidade suprasegmental, ou seja, em um nível

prosódico, acima da linearidade, assume-se, também, que podem acontecer deslocamentos, que promovem a deriva de sentidos. É o que ocorre na SD 11, a ênfase capturada na escuta-trituração de “*MUITOS questionamentos/ e a maioria não foi sanado / a gente teve que ir atrás sozinho /*” aponta para um dizer que (re)clama, pois, como sugere Vinhas (2018, p. 215), as entonações, as pausas, os prolongamentos de vogal são “algumas das possibilidades de desarranjo prosódico para suscitar a resistência”.

Poderia sugerir que se trata de um desarranjo prosódico que também convoca o estranho, tal qual nos explica Freud:

[...] o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar. (...) nem tudo o que é novo e não familiar é assustador; a relação não pode ser invertida. Só podemos dizer que *aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho*; algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas. *Algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar; para torná-lo estranho* (Freud, 2006, p. 238-9, grifos meus).

Inicialmente, chamo a atenção para as passagens que destaquei: “*aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho*”, visto que nela encontro o batimento entre o ERE e a docência pandêmica. Freud ainda explica: “*Algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar, para torná-lo estranho*” Hanns (1996, p. 233) explica que como em português, também em alemão não é comum empregar a substantivação “o sinistro”, “o estranho” (*das Unheimliche*). Normalmente se emprega o adjetivo e advérbio *unheimlich* (“sinistro”, “estranho”). Uma vez substantivado, o termo significaria algo equivalente a “coisa inquietante”, “sinistra”, “macabra”, “assustadora”, “esquisita”, “misteriosa”, “estranha”, “fantasmagórica” etc. Onde poderiam estar os efeitos *unheimlich* na docência pandêmica?

Proponho como um possível gesto de resposta a essa indagação a seguinte analogia: o ERE seria o “algo que foi acrescentado” ao que é “novo e não familiar”, que foi o acontecimento singular da pandemia, ou seja, o ERE, o algo acrescentado, o que produz os efeitos *unheimlich*, uma vez que desloca o sujeito-professor do seu território, do seu lugar de autoridade e domínio de saber, que põe em suspensão as (ilusórias) certezas, o que provoca mal-estar. Isso comparece nos dizeres dos sujeitos-professores deste estudo:

SD 13: então / a pandemia sempre vai deixar sequelas / mas / ao mesmo tempo / ela trouxe grandes aprendizados / de que você precisa do outro / de que você não vive numa caixinha fechada / que a todo momento você precisa estar interagindo e que a escola // escola precisa ser pulsante / vibrante, no presencial (...) nada substitui o dia a dia na sala de aula / na escola / os alunos transitando pelos corredores / os projetos / a vivência do dia a dia na escola /

quando a gente retornava às vezes para corrigir cadernos / para pegar atividades / você entrava na escola e aquele silêncio / não tinha aluno nos corredores / tudo tão // aquele silêncio ensurdecedor / né? (SP 05, p. 8)

Nesta SD, o sujeito-professor foi instado a tecer uma avaliação sobre a experiência de lecionar no acontecimento da pandemia e inicia destacando o efeito traumático desse acontecimento “*a pandemia sempre vai deixar sequelas*”. Segue e, similarmente ao o que ocorre na SD 10, quando SP 01 refere-se aos “*o grande ensinamento que veio desse período de pandemia*” para avaliar a docência pandêmica, SP 05 refere-se que “*ela trouxe grandes aprendizados*”, argumentando sobre a importância da interação e da vivência do dia a dia na escola. Ambas as formulações chamam a atenção por redirecionarem os sentidos do que foi solicitado na pergunta, que versava sobre a avaliação da experiência de ser professor durante a pandemia. Os sujeitos-professores orientam os sentidos de suas respostas e transferem para a pandemia as atribuições de ensinar e não tecem avaliações sobre a sua experiência docente.

Na sequência, ao propor uma comparação para explicar a diferença de ambientes que experienciou durante a pandemia e o modo como (se) diz, SP 05 confirma o que ele mesmo acabara de enunciar: “*a pandemia sempre vai deixar sequelas*”. Uma dessas sequelas é a dificuldade em traduzir via linguagem o que foi vivenciado no contexto pandêmico, o que corrobora a tensão entre a necessidade e a impossibilidade de dizer(-se), e que faz reconhecer a insuficiência e o fracasso da linguagem (Leite, 2006, p. 179) frente a experiências dolorosas do real: “*nada substitui o dia a dia na sala de aula (...) quando a gente retornava às vezes para corrigir cadernos (...) não tinha aluno nos corredores / tudo tão /// aquele silêncio ensurdecedor*”.

Ao refletir sobre o ERE, SP 05 descreve o cotidiano escolar que foi rompido e não alcança via linguagem um modo de dizer e “*/ tudo tão ///*” fica na incompletude, na ordem do indizível, para em seguida ser materializado linguisticamente como “*aquele silêncio ensurdecedor / né?*”. “*/ tudo tão ///*” estranho? Perturbador? Angustiante? Ademais, “as palavras faltam diante do horror porque falta também o tempo necessário para uma elaboração cuidadosa, de modo que uma compreensão teórico-analítica se dê” (Ferreira, 2021, p. 120).

Além disso, é a incompletude preenchida pelo silêncio, quando o não dito é o que se quer dizer. Entre dizer e não-dizer, o sujeito-professor não diz, mas nesse gesto ele se diz, porque faz o não dizer produzir sentidos, sentidos que somente o silêncio consegue preencher. Um silêncio que (re)vela um real com o qual o sujeito “se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra” (Pêcheux, 2015a, p. 29) e que se inscreve pelas bordas de um horror que “não

cessa de nos fazer tropeçar nos fios do discurso. Os sentidos nos vêm e nos faltam, tão necessários quanto o ar que respiramos” (Dias, 2016, p. 50).

Deste modo, um efeito de sentido que a incompletude convoca é da vacilação, com isso o silêncio funciona também como respiração, é o fôlego da significação. Paulillo (2004, p. 3) define esse processo como enunciação vacilante:

No discurso de si o sujeito fala de si mesmo enquanto instância estritamente subjetiva: tenta representar, no corpo simbólico do discurso, estados psíquicos - pensamentos e sentimentos experimentados [...] Na enunciação vacilante, tão logo um segmento de valor representacional é enunciado, seu poder de nomeação é suspenso pelo atravessamento de modalizações cujo efeito é fazer tombar os sentidos que o dizer inscreve na dimensão da provisoriedade, da incompletude.

Conforme explica Paulillo (2004, p. 9), o que caracteriza a enunciação vacilante é a suspensão do poder de nomeação e o tombamento dos sentidos que instauram a incompletude quando o sujeito fala de si. Desse modo, o sujeito-professor não conseguiu completar seu dizer porque as palavras faltam, porque são falhas (Authier-Revuz, 2014). Em complemento, Derrida (2004, p. 384) nos ensina que “Se a palavra *silêncio* é, ‘entre todas as palavras’, a ‘mais perversa ou a mais poética’, é porque, fingindo calar o sentido, ela *diz* o não-sentido, desliza e se apaga a si mesma, não se mantém, *cala-se* a si mesma, não como silêncio, mas como fala”.

Já Lisbôa (2008) pontua que este silêncio da palavra que falta deixa reverberando no silêncio suas significações e, do ponto de vista da psicanálise, há uma diferença fundamental entre o calar-se e o silêncio da palavra que falta, enquanto um vela, o outro desvela. E o que esse silêncio desvela no dizer de SD 13? Seria a perturbação provocada por “*aquele silêncio ensurdecedor / né?*”, uma vez que o jogo de linguagem dessa expressão faz o silêncio, que poderia ser agradável, tornar-se perturbador, desagradável, porque é estranho naquele espaço, senão irônico. No contexto escolar “normal”, há “*os alunos transitando pelos corredores / os projetos / a vivência do dia a dia na escola /*”, portanto é um lugar - como possivelmente era a escola em que cada um de nós estudou, trabalhou - barulhento, e nele muito se pedia “psiu, silêncio!”.

Qual seria o referente do “*aquele*”? E o “*né?*” estão me/nos interrogando, buscando uma confirmação? Interpreto que, nesse momento, SP 05 me aciona em seu dizer, ao me convocar pelo “*né?*”, ele (me) lembra que eu também sou professora e também lecionei durante o acontecimento da pandemia. Aliás, é por isso que esta tese está sendo tecida... Na cena discursiva da entrevista, com esse “*né?*”, ambos saímos de nossos papéis de sujeito-pesquisadora e de sujeito-entrevistado para sermos professores/as que se incomodam.’

inquietam, estranham (com) *“aquele silêncio ensurdecidor”*. *Aquele silêncio* que nós conhecemos do nosso cotidiano escolar. Parafraseando Zimerman (2008, p. 131, grifos meus), é o es-tranho em nossas en-tranhas: “É tudo que deveria ter permanecido oculto e secreto, mas que veio à luz, de modo que *as en-tranhas psíquicas se tornam es-tranhas*”.

O silêncio que sempre se pedia e que agora ensurdece é da ordem do retorno do recalçado. Nesse dizer, o sujeito-professor faz escapar em sua vacilação algo que estava reprimido, recalçado, e que o silêncio *unheimlich* da escola vazia faz vir à tona. O silêncio produz ecos angustiantes de uma experiência ambivalente porque faz lembrar que se por vezes se ordenava para que os alunos ficassem quietos em sala, como forma de sugerir autoridade, agora o que se quer é ouvi-los, vê-los, tê-los presentes.

Zimerman (2008) explica que o conceito de recalque está ligado a um processo pelo qual o sujeito procura repelir ou manter oculto no inconsciente as representações de pensamentos, imagens, fantasias e recordações que estejam ligadas a algum desejo pulsional proibido de surgir no consciente. Ele complementa que, em “O recalçamento” (1915), Freud distingue três modalidades do movimento do recalque: 1. O que denomina recalque originário, ou primário, que consiste num primeiro momento em que os representantes pulsionais nunca chegam a ter acesso ao sistema consciente-pré-consciente (Cs-Pcs), e se mantêm fixados no inconsciente, funcionando como um modelo e um polo de atração para os demais recalques. 2. O recalque propriamente dito, ou secundário como é conhecido, o qual já implica a ação de uma repulsa por parte de uma instância superior, tanto do superego inconsciente como da pressão da moral consciente. 3. *O terceiro momento se refere ao retorno do recalçado, sob a forma de sintomas, sonhos, lapsos, atos falhos, etc.* (Zimerman, 2008, p. 356, grifos meus). Talvez seja isso que ocorre no dizer de SP 05 na SD 11, em que o retorno do recalçado se dá sob a forma de angústia. Discutirei sobre essa questão no segundo capítulo desta tese.

Além disso, o silêncio do “fiquem quietos”, imperativo disciplinador que impõe ordem e demarca relações de poder e autoridade – muito usado em sala de aula -, se confronta com o silêncio que muitas vezes é a resposta do “alguém tem alguma pergunta?”. Se no cotidiano escolar não-pandêmico essa ambivalência do silêncio constitui-se em algo duplamente angustiante para alguns/muitos professores – quando os alunos não ficam quietos ao se ordenar silêncio e quando se silenciam ao serem questionados - o contexto escolar pandêmico revela mais uma face do silêncio, que agora é provocada pela ausência. Temos assim, o (não) silêncio da presença e o silêncio das ausências. Esse duplo, agora triplo, silêncio angustia ainda mais o sujeito-professor.

“*aquele silêncio ensurdecedor / né?*” faz o efeito *unheimlich* emergir e, com isso, conteúdos inconscientes retornam bruscamente à consciência de SP 05. Nessa perspectiva, “nada tem realmente de novo ou de estranho, mas é algo íntimo à vida anímica desde muito tempo e que foi afastado pelo processo de recalque” (Freud, 2020, p. 85). Deste modo, a ligação entre o *unheimlich* e o recalque está no fato de que, como explicou Freud, nem tudo o que é assustador ou sinistro evoca o *unheimlich*, mas apenas aquelas situações em que, justamente, há também subversão da lei do recalque, fazendo com que aquilo que deveria ter permanecido “secreto e oculto”, revele-se:

No momento em que surge a sensação do estranho, através do retorno do recalado e do pensamento mágico, os dois grupos de sentidos do termo *heimlich*, “familiar, conhecido etc.” e “oculto, secreto, suspeito etc.” estão presentes simultaneamente numa mesma experiência vivida pelo eu (*self*), criando assim uma peculiar situação paradoxal cujo resultado é um movimento de descentramento subjetivo, de esmaecimento dos domínios entre familiar e estrangeiro (Martini; Coelho Jr, 2010, p. 389-90).

O que se manifesta pelo fio discursivo da SD 13 sobre o “*silêncio ensurdecedor*” é, portanto, algo da ordem do retorno do recalado e que provoca a simultaneidade em uma experiência vivida, criando uma “peculiar situação paradoxal”: o silêncio que falta, quando se pede; o silêncio presente, quando se pergunta e o silêncio que é a falta. Em todos esses cenários, o silêncio ensurdece, porque afeta domínios que desestabilizam o discurso do sujeito-professor, fazendo esmaecer as fronteiras entre o familiar e o estranho, instalando os efeitos *unheimlich*, bem como provocando “um movimento de descentramento subjetivo”, ou seja, implicando deslocamentos nos modos de subjetivação desse sujeito.

Deste modo, com base no que expus sobre o *unheimlich*, justifico o porquê da inserção do significante “efeito” na formulação efeito *unheimlich*, nos contextos em que me refiro aos efeitos de sentido mobilizados pelos sujeitos-professores sobre o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia. “Efeito” é um significante muito caro e potente para a análise de discurso. “Efeito de sentido” é uma formulação presente intensamente a partir das discussões de Pêcheux acerca do sentido e da tomada de posição de que não há sentidos imanentes e sim há efeitos de sentido. Sentido é concebido como efeito, construído socialmente e reproduzido discursivamente (Leite, 1994, p. 120) porque é da relação entre a língua e o discurso que ele se constitui. Está sempre “em curso, é movente e se produz dentro de uma determinação histórico-social” (Vinhas, 2020, p. 257). Como um efeito, é algo que se constitui em referência a um conjunto de condições de produção de um determinado enunciado, por isso

“as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam” (Haroche; Pêcheux; Henry, 2007, p. 26).

Em acepções dicionarizadas (Ferreira, 1986, p. 619), “efeito” pode ser: produto, resultado, efetivação, aplicação, impressão, sensação, direção, prejuízo, entre outros. Não listarei todas aqui, apenas selecionei algumas para ilustrar a amplitude desse significante. Não as discutirei exaustivamente, mas me deterei em duas das acepções para pensar a formulação efeitos *unheimlich*: impressão e sensação.

Efeito como sensação ou como impressão me parecem não encerrar os sentidos em algo que estaria acabado, pronto, definitivo, mas sim de algo que se constitui pelo viés da interpretação. Vejam que o que acabo de afirmar é uma impressão, é algo que me parece, é o que resulta de meu olhar-leitor, ou seja, são os efeitos que se constituem para esse significante nesse contexto que estou enunciando. Por isso entendo que a formulação efeitos *unheimlich* mobiliza efeitos de sentidos que podem evocar tais efeitos – de sensação e de impressão.

Além disso, vale observar que Freud também se referia ao *unheimlich* como efeito, impressão ou sentimento: “Uma incerteza intelectual não nos leva ao entendimento desse efeito *infamiliar*” (Freud, 2020, p. 61); “Esse curto relato não deixa nenhuma dúvida de que o sentimento do *infamiliar*” (Freud, 2020, p. 59) e “[...] reduzindo ao mínimo, por meio desse esclarecimento, a impressão do *infamiliar*” (Freud, 2020, p. 59). Extraí esses recortes da obra “O *infamiliar (Das Unheimliche)*” (Freud, 2020), versão bilíngue, o que me permitiu rastrear as formulações em alemão e em português. Essa obra optou pela tradução de *unheimlich* como *infamiliar*, por isso foi preservada nas citações e o destaque dado ao termo também foi mantido.

De modo análogo, nos dicionários de psicanálise também são empregados tais significantes para se fazer referência ao *unheimlich*. Roudinesco e Plon (1998, p. 383, grifo meu), por exemplo, ao tratarem sobre a obra freudiana “Inibições, sintomas e angústia”, trazem a seguinte explicação: “Freud chama de *Unheimliche* (“estranho familiar”) a *impressão* assustadora que se liga às coisas conhecidas há muito tempo e familiares desde sempre”. Já o dicionarista Pierre Kaufmann, ao explicar o verbete “estranheza”, afirma:

Freud atribui esse *efeito* de estranheza ao retorno do recaiado, bem como à reativação de crenças aparentemente superadas. Em outras palavras, os desejos afastados e os pensamentos renegados ou rejeitados são projetados sob forma de forças estranhas ao sujeito, ao mesmo tempo em que a persistência de certas crenças atesta a divisão, a clivagem do eu (Kaufmann, 1996, p. 174, grifo meu).

Dito isso, sinto-me autorizada por Freud e por seus comentadores e tradutores a empregar efeitos *unheimlich* para (tentar) nominar e propor gestos de interpretação sobre os efeitos de sentido, ou seja, o que sentiram e quais foram as impressões dos sujeitos-professores sobre a docência pandêmica, extraídas do dito e do não-dito de suas escrituras.

Estranhamento, movimento, descentramento, deslocamentos. Como as palavras nos pegam, nos capturam e nos entregam! Lendo-as na superfície do papel-tela, fui convocada pelas rimas finais não intencionais e que geraram ecos em meus ouvidos de sujeito-analista de discurso, que tenciona tecer uma tese. Os ecos que chegaram ao deslocamento me fazem parar!

Efeitos de meu micromergulho no *unheimlich* freudiano e que me deslocam para a próxima seção na qual me provoco a um novo micromergulho, a um novo navegar, agora no significante “deslocamento”. Vou movida pela inquietante, constante presença deste significante em muitas das referências em que me encontro imersa neste momento e porque é desse movimento que nos alimentamos, como Lima nos provoca:

É assim o discurso: ambíguo, traiçoeiro, fiel, com falhas, cheio de enigmas, procuramos nele um sentido coerente ou não, queremos desvendar seu segredo, “compreendê-lo”, apreendê-lo, torná-lo presa de nosso intelecto. Mas o discurso se esvai, toma seu curso, e parece que nossos recursos se tornam impotentes diante de sua soberania. Fazer o quê? Que tal, ao invés de dominá-lo, competir com sua imponência, navegarmos nessas águas significantes, interromper, romper seu curso, acompanhar seu movimento, como pesquisadores sempre em movimento? (Lima, 2003, p. 87).

Naveguemos, portanto, por essas águas significantes, acompanhando os movimentos que o deslocamento me provoca.

1.2 DESLOCAMENTOS: EFEITOS, FEITOS E AFETOS NO DISCURSO E NA PANDEMIA

Saímos da sala de aula e adentramos nos espaços digitais, nas telas de aula, deslocando-nos de um lugar que acreditávamos dominar para um outro lugar conhecido e estranho simultaneamente; saímos de nossas zonas de conforto e de saber docente estabilizado para vivenciarmos experiências singulares e desafiadoras de docência remota; distanciamos-nos, fisicamente (quando possível) - como modo de proteção à saúde física - e nos aproximamos, remotamente (quando possível) - como modo de proteção à saúde mental. Esses movimentos marcaram parte de nossas experiências de docência durante o acontecimento da pandemia de Covid-19. Saídas, entradas, distanciamentos, aproximações. Deslocamentos. São *efeitos de*

deslocar(-se) (Ferreira, 1986, p. 567) e que estão presentes nos dizeres dos sujeitos-professores deste estudo:

SD 14²⁵: foi uma experiência assim bem diferente / bem desafiadora porque até então eu só tinha trabalhado presencialmente com os alunos / então foi principalmente 2020 porque os alunos ficaram totalmente afastados / (...) mas foi uma experiência /// não foi legal / 2020 foi uma experiência ruim porque a gente viu o quanto faz falta /// os alunos estarem na escola presencialmente / ter esse contato mais próximo / (SP 08, p. 01)

Nessa resposta, o sujeito-professor, que é graduado em Letras desde 2017, com mestrado na área, lecionou em escolas da rede pública de um município catarinense nos anos de 2020 e 2021, descreve sua *experiência*, qualificando-a, a cada novo respiro, com significantes que tentam nominar o efeito *unheimlich*. Ao mesmo tempo em que descreve sua experiência, SP 08 vivencia a impossibilidade de ascender ao real, mas os deslizamentos de sentido entre os significantes convocados materializam essa tentativa. De acordo com o que explica Ferreira, é pela linguagem, em sua opacidade, pela falha da língua, pelo equívoco do discurso, que se pode tentar ascender ao real (Ferreira, 2021, p. 143) e, por meio dela, simbolizar o inominável.

Vejamos como os efeitos de sentido da experiência de docência pandêmica se deslocam nessa SD: “*experiência bem diferente – bem desafiadora - não foi legal – ruim*”. Deslocar-se entre ensino presencial e ensino remoto, da escola para a casa ou a tela de aula, entre presença e ausência é nominado por esse sujeito-professor como uma experiência, portanto, algo que se experimentou e da qual se extraíram impressões, com conotação avaliativa. Nessa escala em que descreve como foi a experiência da docência pandêmica, o sujeito-professor se constitui nas palavras de Larrosa:

[...] não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, *interpelado*, *submetido* (Larrosa, 2002, p. 25, grifos meus).

Interpelado para Pêcheux (2014b, p. 147) assume a conotação althusseriana na qual os “indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas

²⁵ Cabe registrar que a SD 14 já compareceu no Antecapítulo desta tese como SD 00, inaugurando as seqüências discursivas recortadas e trituradas.

formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Para Althusser (1999), a interpelação fica nos domínios das práticas no interior das formações ideológicas (FI) e não passa da ordem do simbólico. Segundo Surdi (2017), é nessa lacunaridade, ou intervalo, que, posteriormente, Pêcheux movimentará a noção de formação discursiva, ao compreender que a interpelação não pode se reduzir aos domínios das práticas no interior das FIs e é preciso pensar em uma relação de entrecruzamento dos discursos e das práticas, ou seja, de tal modo que o assujeitamento livremente consentido possa ser entendido dentro de uma relação complexa que imbrica o discurso e as práticas.

Concomitante a efeitos de sentido de deslocamento, as formulações “*experiência bem diferente – bem desafiadora - não foi legal – ruim*” parecem trazer no fio discursivo efeitos de sentido de resistência. Para Pêcheux (1990, p. 17, grifos meus), a resistência pode ser entendida como um gesto que faz “mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases [...] *deslocar* as regras da sintaxe e desestruturar o léxico, *jogando com as palavras*”. Como que em um jogo com as palavras, o sujeito-professor convoca significantes que são marcados por qualificadores que sugerem efeitos de sentido de sua resistência aos efeitos de deslocamento provocados pela experiência da docência pandêmica. Concomitantemente, é essa resistência que faz o sujeito-professor deslizar de uma posição estabilizada da experiência do ensino presencial para uma posição desestabilizada da experiência do ensino remoto emergencial, do que começa como “*bem diferente*” e encerra como “*ruim*”.

Venho argumentando desde o início deste capítulo sobre a natureza verdadeiramente singular do acontecimento da pandemia e de como esse acontecimento provocou deslocamentos em nossas vidas. No entanto, não dei ainda a devida atenção aos efeitos de sentido que o significante “deslocamento” assume nesta escritura e que também assumiu no contexto pandêmico. Por isso, decidi lançar meu olhar-leitor para esse significante, a fim de compreendê-lo sob a perspectiva da análise de discurso com aproximação da desconstrução, do mesmo modo que procedi com o efeito *unheimlich*, sob a perspectiva psicanalítica, antes de prosseguir em meus gestos de interpretação sobre o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19.

Entendo que olhar para esse significante se torna produtivo (e necessário) enquanto gesto de interpretação e que esse movimento ajuda a pensar sobre como as próprias escolhas vocabulares já se configuram em modos de inscrição e de posicionamento teórico-analítico. Trata-se de uma inquietação que foi potencializada especialmente ao ler (e reler por incontáveis vezes) Pêcheux em “Delimitações, inversões, deslocamentos” (1990). Nesse texto, conforme

explica Mazzola (2015), Pêcheux trata do ausente, invisível ou simbólico na linguagem e aborda o não presente na representação dos povos e do poder na sociedade, reiterando que a “ausência é constitutiva da linguagem e que ela aparece sob a forma de variados elementos: negação, hipótese, desejo, subjuntivo, formas de presente/passado/futuro, imperativo [...] etc” (Mazzola, 2015, p. 74).

Além de mobilizar categorias que me são caras nesta etapa de investigação - como o que é caso do ausente, invisível ou simbólico na linguagem - em determinado momento do texto, Pêcheux sugere algo que me provocou: “[...] *parece* que a questão da linguagem, a dos *efeitos de fronteira* e a da *irrupção do irrealizado* podem se amarrar à figura da interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos, introduzido por L. Althusser em um artigo demasiado célebre para que retomemos” (Pêcheux, 1990, p. 16, grifos meus).

Nesse momento, fui mobilizada pelas formulações de *efeitos de fronteira* e pela *irrupção do irrealizado* para pensar em possíveis aproximações entre *unheimlich*, deslocamentos, acontecimento e interpelação ideológica. A partir disso, comecei a me questionar se a experiência do acontecimento da pandemia de Covid-19 não teria produzido rupturas nos rituais, inclusive nos rituais da sala de aula e nos rituais de ser professor e já que não há ritual sem falhas, o que vivenciamos durante a pandemia não poderia ter provocado falhas que desestabilizaram rituais, rompendo círculos de repetições e produzindo “um acontecimento histórico” (Pêcheux, 1990, p. 17)?

Conforme nos lembra Pêcheux, Althusser argumenta que as práticas ideológicas são reguladas por rituais, nos quais as práticas se inscrevem em aparelhos ideológicos e a escola é um desses Aparelhos Ideológicos do Estado (AIEs), que “detém um papel dominante, embora quase ninguém dê ouvidos à sua música – ele é tão silencioso!” (Althusser, 1996, p. 121). O acontecimento da pandemia, que vem pelo súbito e pelo de repente, provoca rupturas nos rituais da sala de aula, desregulando práticas e deslocando-as, como discutirei na próxima seção, em que o efeito metafórico da rachadura será mobilizado para propor alguns gestos de interpretação sobre os deslocamentos da docência pandêmica.

Por isso, voltando ao meu questionamento dos parágrafos anteriores, interpreto que sim, ou seja, parafraseando o que conjectura Pêcheux, a questão da linguagem pode se amarrar à figura da interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos, porque os *efeitos de fronteira* e de *irrupção do irrealizado* aconteceram durante a pandemia de Covid-19, quando os sujeitos-professores foram interpelados a exercer a docência em um ritual que foi deslocado, porque “[...] não há ritual sem *falha*, desmaio ou *rachadura*” (Pêcheux, 1990, p. 17, grifos meus). A

isso se somam os fatos de que o acontecimento da pandemia e a docência no ensino remoto emergencial foram um “[...] momento imprevisível em que uma série heterogênea de efeitos individuais entra em ressonância e produz um acontecimento histórico, rompendo o círculo de repetição” (Pêcheux, 1990, p. 17). Momento imprevisível no qual os efeitos *unheimlich* atravessaram as rachaduras que se abriram quando os rituais falharam durante a experiência pandêmica. Mas isso é tema para a próxima seção, sigamos olhando para o significante “deslocamento”.

Outro aspecto que me chamou a atenção é a convocação recorrente do significante “deslocamento” em diversas formulações importantes da análise de discurso, o que me fez interpretar essa marca linguística como uma regularidade, algo que “*não diz nada* [...], mas que *mostra*, que abre uma perspectiva para discernir o que resiste a se dizer no próprio dizer” (Conein, *et al.* 2016, p. 324). Com isso, não objetivo recuperar uma possível genealogia do significante, mas sim rastrear seus usos em referenciais que apresentam discussões nas quais a análise de discurso busca e/ou estabelece bases para a sua constituição. Junto à leitura-trituração, proponho um trabalho de ler “nas escavações geológicas ou arqueológicas sobre suportes ou sob superfícies de peles, novas ou velhas [...]” (Derrida, 2001, p. 35).

Inspirada em Derrida, faço agora uma breve arqueologia desse significante e começo minhas escavações a partir de Freud. Para tal, opto pelo recurso da citação direta curta e longa por duas razões: enquanto sujeito-pesquisadora não me sinto autorizada, nem apta, a produzir paráfrases, ou sínteses, acerca de um saber sobre o qual ainda desbravo enquanto teço essa escritura, e porque em meus gestos de leitura sobre esse verbete acredito que podem haver rastros que apontam para os deslocamentos que ocorrem com o próprio significante “deslocamento”, produzindo efeitos de sentido de algo que nos é muito caro nos estudos discursivos. Por essas razões, julguei necessário trazer recortes literais e não retextualizações do que é apresentado acerca desse significante.

Reforçando o que disse há alguns parágrafos, não teço aqui qualquer tentativa de genealogia do significante em questão, Freud não foi o primeiro, nem foi o último a acionar o deslocamento para discutir, explicitar, analisar, argumentar, etc, acerca do “quantum de energia” (potência?) aí presente. Como bem lembra Pêcheux, (2015a, p. 53) “todo dizer, discursivamente, é um deslocamento na rede de filiações (históricas) de sentidos”, por isso, não busco a origem, mas os movimentos e os rastros nas materialidades linguísticas sobre as quais o sujeito-pesquisador lança seu olhar e seus gestos de interpretação.

Logo em seguida, explicitarei que rastros são esses que entendo haver nas formulações de Roudinesco e Plon e no próprio Freud. Talvez para leitores mais experientes em Freud e em psicanálise começar por Freud possa parecer (ou seja) óbvio, mesmo ciente da possível obviedade ou imbecilidade desse gesto, inspiro-me em Pêcheux (2016, p. 25) e aceito “fazer a imbecil”:

Como, então, não ir até o fim e não reconhecer que a pretensão de analisar discursos coloca necessariamente em jogo aquilo que eu chamaria de tomar partido pela imbecilidade? Fazer o imbecil: isto é, decidir não saber nada do que se lê, permanecer estranho a sua própria leitura, acrescentá-la sistematicamente à fragmentação espontânea das sequências, para acabar de liberar a matéria verbal dos restos de sentido que ainda aderem aí.

Vejamos para onde isso nos deslocará....

Hanns (1996, p. 161), no “Dicionário Comentado do Alemão de Freud”, explica que o termo *Verschiebung*, é comumente traduzido por “deslocamento”, possui conotações psicanaliticamente importantes que se perdem no termo português. O verbo *verschieben* tem os sentidos de “adiar”, “postergar”, ou “fazer deslizar”, “deslocar sobre um trilho correção”. Do ponto de vista conotativo, geralmente trata-se de um movimento pequeno e leve (algo como fazer uma peça de um mecanismo deslizar levemente e alterar a configuração, mudando a sua regulação). O termo *verschiebung* está presente desde as primeiras formulações psicanalíticas e tem papel central no construto freudiano, em concordância àquilo que atestam Roudinesco e Plon em seu “Dicionário de Psicanálise” (1998).

De acordo com Roudinesco e Plon, Freud utiliza o termo “deslocamento” desde 1894, num artigo dedicado às neuropsicoses de defesa. Nesse artigo, Freud se refere ao deslocamento como alguma coisa, um quantum de energia, “que é passível de aumento, diminuição, *deslocamento* e descarga, e que se espalha pelos traços mnêmicos das representações mais ou menos como uma carga elétrica sobre a superfície dos corpos” (Freud, 1894, *apud* Roudinesco; Plon, 1998, p. 148, grifos meus).

Conforme explicam os psicanalistas, deslocamento é o “processo psíquico inconsciente, teorizado por Sigmund Freud, sobretudo no contexto da análise do sonho. O deslocamento [...] transforma elementos primordiais de um conteúdo latente em detalhes secundários de um conteúdo manifesto” (Roudinesco; Plon, 1998, p. 148). Os autores ainda seguem listando alguns dos importantes trabalhos em que Freud se utiliza desse significante:

[...] no “Projeto para uma psicologia científica”, a **noção de deslocamento** é situada como intrinsecamente ligada ao processo primário, constitutivo do sistema

inconsciente, caracterizado pelo livre deslocamento de uma energia de investimento. [...] **O processo de deslocamento** começa a assumir sua forma definitiva em 1899, na primeira versão do artigo “Lembranças encobridoras”. Trata-se de explicar as razões das escolhas efetuadas pela memória entre os diversos elementos de uma experiência vivida.[...] Essa **função do deslocamento** é confirmada quando da reformulação desse artigo, por ocasião da publicação da “Psicopatologia da vida cotidiana”: **o deslocamento é, na verdade, a operação** responsável pela existência das lembranças infantis que se referem a coisas indiferentes ou secundárias. [...] Em “A interpretação dos sonhos”, o **deslocamento** e a condensação constituem **“as duas grandes operações** a que devemos, essencialmente, a forma de nossos sonhos” [...] Revemos em ação **o processo de deslocamento** no ensaio “Os chistes e sua relação com o inconsciente”. Nesse contexto, porém, o deslocamento intervém de acordo com modalidades diversas e Freud insiste, em especial, na distinção a ser efetuada entre o deslocamento que age no nível do trabalho psíquico responsável pelo chiste e o que intervém no plano do trabalho necessário a sua compreensão. Em diversas ocasiões, Freud menciona as várias **modalidades de funcionamento do deslocamento**, sobretudo as que estão ligadas à proximidade e à analogia, mas não as teoriza (Roudinesco; Plon, 1998, p. 148-9, grifos meus).

O leitor (mesmo o menos atento) deve ter chegado até aqui acompanhando os rastros destacados em negrito na citação acima e eles são intencionais. De “alguma coisa”, passando por “processo”, “noção”, “função”, “operação” e “modalidades de funcionamento” vemos deslocamentos no significante “deslocamento”. Não quero com isso argumentar que há um trajeto ou percurso temático do significante ou uma evolução da aplicação do termo no decorrer dos seus usos. O que espero apontar é uma possível obviedade: o deslocamento se desloca. Seus efeitos de sentido são feitos de movimentos, deslizos e fluidez, de tal maneira que a primeira formulação apontada no verbete é a mais simples possível no campo linguageiro: “alguma coisa”. É assim que Freud formula em sua escritura, no texto indicado por Roudinesco e Plon como seminal para esta discussão, para daí se deslocar entre outras tantas relações e efeitos de sentido que os demais termos destacados podem produzir.

Seja como coisa, processo, função ou operação, o que se sobressai são os efeitos de sentido do “quantum de energia” e como tal se propagam com forças e intensidades distintas, ou seja, provocam diferentes e distintos deslocamentos. Talvez, por isso, uma das acepções indicadas nos dicionários seja esta: “ato ou *efeito* de deslocar(-se)” (Ferreira, 1986, p. 567, grifo meu). Como efeito, deslocar implica tirar ou sair do lugar em que se encontrava algo ou alguém, e foi isso também o que ocorreu durante as nossas vidas em pandemia, conforme já argumentei a partir da SD 14, que abre esta seção.

Seguindo nas inquietações sobre o significante “deslocamento”, chamam-me a atenção não apenas as escolhas vocabulares, mas também as ausências, e uma delas é a do significante “conceito” nesse conjunto de termos rastreados no “Dicionário de Psicanálise”. Nesse momento talvez valha a pena trazer Derrida para essa escavação para pensar o que (não) seria o

“deslocamento”, lembrando que ele, ao propor possíveis explicações para o que seria a *différance*, escolhe elaborar uma provocação pela denegação:

Não sendo em nada um “programa”, o que “diz” ou “faz”, então a “*différance*” (esta não “é” *nem uma palavra, nem um conceito*, dizia eu então, a ponto de tornar a denegação da denegação tão legítima quanto inoperante, como se fôssemos numerosos a pressentir que a insustentável denegação quereria afirmar, por meio de sua inconsistência mesma: “*alguma coisa*” que merecesse talvez ainda ser levada a sério)? (Derrida, 2004b, p. 285, grifos meus em itálico).

Derrida, certamente, desconcerta qualquer leitor não tão atento (e até os bem atentos também, creio eu...) em seus jogos com: ‘pela.’ da.’ sobre a linguagem e provoca a pensar sobre a denegação da denegação legítima, inoperante e insustentável da *différance* e leva a considerar se é “alguma coisa” - seria a mesma/outra “alguma coisa” de Freud? - que merecesse ser ainda levada a sério... Merece sim. Desconstrução vivida e latente, que faz desestabilizar qualquer possível certeza e que mobiliza a compreensão em torno do não encarceramento do que se quer dizer, explicitar, nominar, definir, quiçá, conceituar. Sobre isso, Rosa (2015, p. 270) destaca que “A *différance* não é uma palavra, na medida em que não existe no francês, e tampouco é um conceito, pois um conceito é algo que visa a um (re) corte, uma definição, ou seja, uma estrutura”.

Seria isso, *talvez*? Ou não? É algo que se coloca no campo do indecível como diria Derrida (2004b, p. 350)? Ou que confirma o que ele mesmo já afirmou: “Jamais encontrei conceito que coubesse numa palavra [...] Terá algum dia havido conceito que seja verdadeiramente nomeável?” (Derrida, 2004b, p. 269), uma vez que o “conceito exige sempre frases, discursos, trabalho e processo: texto, numa palavra” (Derrida, 2004b, p. 270). Não poderia ser isso o que acontece com o significante “deslocamento”? Os *efeitos de deslocar(-se)* caberiam numa palavra?

Quero, com base nesse breve passeio derridiano acerca do não: ‘quase.’ talvez conceito, com base nos termos pinçados do verbete “deslocamento” em Roudinesco e Plon e na proposta de rastros desse significante, por ora, sugerir o mesmo sobre ele: deslocamento *talvez* não seja apenas um conceito! Interpreto que a ausência desse termo pode ser um dos indicativos para tal constatação, cuja finalidade não é a de propor uma discussão de natureza filosófica, para a qual não teria domínio teórico e analítico suficientes acerca do assunto, mas sim de analisar discursivamente as escolhas, aquelas que estão na superfície (e no oco) da linguagem e que fazem os sentidos e os discursos se atravessarem.

Mas voltemos agora à perseguição do significante “conceito”, seguindo pelos labirintos do deslocamento e de seus efeitos de sentido da experiência docente no acontecimento da pandemia. Não ser apenas um conceito não significa, entretanto, que “deslocamento” seja um conceito ou o seu contrário. O que tento expor aqui é que há algo nesse significante que mobiliza a sua inconstância - ou a sua constante movência – que o coloca em incessantes processos de ressignificação. Talvez seja isso o que nos atraia, o que nos capture neste significante e que tem relação com o que argumenta Derrida (1991, p. 158): “Um conceito sem conceito, heterogêneo ao conceito filosófico de conceito, um conceito que marca, ao mesmo tempo, a possibilidade e o limite de toda idealização, e, pois, de toda conceituação”.

Em complemento, Gutman e Manier (2016, p. 275), no colóquio “Modesta contribuição a um elogio da debilidade” que compõe a obra “Materialidades Discursivas”, organizada por Pêcheux e colegas, reproduzem algumas ideias de Canguilhem sobre conceito que entendo se alinharem ao que estou discutindo neste momento: “Todo mundo conhece esses textos sobre o trabalho do conceito. São textos extraordinários, porque quando ele diz: ‘temos que pisotear um conceito, dobrá-lo, esticá-lo, exportá-lo, importá-lo, deformá-lo, expandi-lo, reduzi-lo’, o que isso significa?”. Poderia significar, nos termos sugeridos por Pêcheux, que seus sentidos precisam ser triturados?

Mobilizada por não me sentir parte de “Todo mundo conhece esses textos... extraordinários”, busquei Canguilhem. Ao discutir sobre o conceito de sabedoria do corpo e as doenças por malformações químicas, ele afirma: “Se esse conceito tem *um* sentido, é porque ele é *o conceito de um sentido*, o conceito de uma organização possível, e, portanto, *não garantida*” (Canguilhem, 2009, p. 129, grifos meus). Possibilidade e transitoriedade são efeitos de sentido que constituem os conceitos e sobre eles não há garantias. Seria por que a cada nova organização possível haveria deslocamentos desses efeitos?

Afetada por Pêcheux, Derrida e Canguilhem poderia questionar se o significante “deslocamento” não carregaria em si rastros que não encarceram os *efeitos de deslocar(-se)*, *seus feitos e seus afetos*? Não sei. Talvez não seja possível dar conta disso, mas é algo que me provoca...E por que escolhi o significante “rastros” para tal reflexão? O que me moveu na escolha desta palavra? Tanto as perguntas aí colocadas quanto a resposta que trago também vêm de Derrida (2017):

Começamos a responder a esta questão. Mas esta questão é tal, e tal a natureza de nossa resposta, que os lugares de uma e de outra devem *deslocar-se* constantemente. Se as palavras e os conceitos só adquirem sentido no encadeamento de diferenças, não

se pode justificar sua linguagem, e a escolha dos termos, senão no interior de uma tópica e de uma *estratégia* histórica. Portanto, a justificação não pode jamais ser absoluta e definitiva. Ela responde a um estado de forças e traduz um cálculo histórico (Derrida, 2017, p. 86, grifos meus).

Então ao escolher rastro opto por uma estratégia, e a AD ao escolher “deslocamento” faria o mesmo? O deslocamento seria uma estratégia e haveria rastros dessa estratégia? É isso que intento discutir nos parágrafos que se seguem.

Avançando no exercício arqueológico dos rastros do significante “deslocamento”, encontro em Althusser, um profundo estudioso, leitor e crítico da produção freudiana, um comentário na obra “Freud e Lacan, Marx e Freud” de que Freud gostava muito de falar em deslocamento ao referir-se ao seu objeto. A expressão em Althusser é a seguinte: “Essas não são questões secundárias ou de pormenores, mas problemas que comprometem o sentido de toda a obra de Marx, uma vez que esse *deslocamento* (de que Freud gosta tanto de falar, ao referir-se ao seu objeto) para posições teóricas de classe revolucionárias não tem, como se poderia crer, consequências unicamente políticas: tem, além disso, consequências teóricas” (Althusser, 1985, p. 82, grifo meu). Suspeito que - talvez - venha daí uma possível pista para pensar porque esse significante e a coisa:’noção:’função:’processo:’operação que ele carrega é tão cara para a análise de discurso.

Já que é isso o que me afeta, optei por vasculhar em algumas das produções de Pêcheux que ajudam a compor o quadro de referências da AD, para apontar como o significante “deslocamento” é mobilizado. Alerto, no entanto, que esse exercício – literalmente um caça-palavras pelas páginas das obras – não dá conta - e não é essa a intenção – de listar todas as formulações em que o significante está presente. O objetivo é de quem ensaia gestos de uma “leitura-trituração” (Pêcheux, 2016, p. 25), recortando, extraindo, deslocando, reaproximando e exercitando o movimento pendular. Camadas, impressões, efeitos e deslocamentos.

Ao ler, triturando Pêcheux, constato que ele também foi capturado pelo deslocamento, o que ratifica aquilo que o linguista francês tanto se empenhou ao propor a tríplice aliança, anteriormente já comentada e sobre a qual destaca o lugar de atravessamento e articulação de uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica) na constituição da AD. O que quero dizer com isso? Que talvez a escritura de Pêcheux traga em suas escolhas vocabulares escolhas teóricas e históricas que poderiam ajudar a mapear possíveis caminhos que ele teceu para a AD, e um dos rastros nesse caminho seria o significante “deslocamento”, talvez capturado em Freud. Poderia sugerir que temos aí uma estratégia histórica que responde a um estado de forças e

traduz um cálculo histórico, como explica Derrida? Por isso, o rastro “pertence ao próprio movimento da significação” (Derrida, 2017, p. 87) e a significação não se forma “senão no oco da diferença²⁶: da descontinuidade e da discricção, do rapto e da reserva do que não aparece” (p. 85).

Seguindo nos rastros da escritura pêcheuxiana, optei por extrair as citações das versões traduzidas e publicadas em língua portuguesa. Contudo, verifiquei nos textos originais em francês se o significante “deslocamento” – *déplacement* - e suas variações, como a forma verbal deslocar – *déplacer* – constavam a fim de confirmar os seus usos. Devido ao volume de ocorrências, que não foram quantificadas, uma vez que essa não era uma intenção deste breve levantamento, decidi expor apenas algumas delas. Para isso estabeleci como critério de seleção a escolha das formulações relacionadas a noções-chave, como acontecimento, discurso, enunciado, polissemia, entre outros.

Um rápido sobrevoo por algumas das escrituras de Pêcheux sugere uma certa relevância do significante “deslocamento”, uma vez que é possível encontrá-lo compondo importantes formulações, que também opto por trazer no formato de citações curtas a fim de preservar a integridade das mesmas, tais como:

(a) Em “O discurso – estrutura ou acontecimento” (2015):

- “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (p. 53, grifo meu)
- “todo discurso é o índice potencial de uma mexida nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que constitui simultaneamente um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento em seu espaço [...]” (p. 56, grifo meu)

(b) Em “Papel da memória” (2007):

- “O acontecimento desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior.” (p. 52, grifo meu)

Se é “o mundo das palavras que cria o mundo das coisas” (Lacan, 1998a, p. 277) e se “o sujeito é mais falado do que fala” (Lacan, 1998a, p. 284) Pêcheux - um sujeito-analista de discurso - também vivencia a (sua) teoria na (sua) prática. Para justificar isso, apoio-me na distinção que Pêcheux e Fuchs (2014) fazem entre as duas formas de esquecimento no discurso: o esquecimento número dois, da ordem da enunciação, por isso ao falarmos o fazemos de uma

²⁶ Essa é a tradução brasileira oferecida na obra “Gramatologia” pelos tradutores Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro e a utilizo em virtude da citação direta, no entanto no decorrer da tese opto em mencionar a formulação original derridiana - *différance*- por entender que há no jogo entre semelhança fônica e alteridade gráfica uma importante mobilização de efeitos de sentido.

maneira e não de outra, com escolhas que produzem uma ilusão referencial e o outro esquecimento é o número um, que é da instância do inconsciente e resulta do modo como somos afetados pela ideologia e temos a ilusão de ser a origem do que dizemos. Daí que a escolha de deslocamento/deslocar para tratar sobre enunciado, discurso e acontecimento é afetada pelas duas formas de esquecimento, que são ilusões necessárias para a interpelação do indivíduo em sujeito e do texto em discurso.

Essas ilusões são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos e é isso que parece acontecer nas formulações propostas por Pêcheux para pensar noções fundantes e relevantes da AD em que o significante “deslocamento” em seus *efeitos de deslocar(-se)* tem em Freud um possível rastro de ponto de partida dessas escolhas. Pêcheux, e todos nós, indivíduos interpelados em sujeitos e porque toda escritura é um “desde-sempre-lá” (Derrida, 2017, p. 81).

Efeitos do que aprendemos com o próprio Pêcheux (2009, p.151) sobre o pré-construído, como aquilo “que corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe ‘a realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’)”. É também Pêcheux que nos lembra que a mesma palavra, a mesma frase não tem o “mesmo sentido” (Pêcheux, 1990, p. 15), uma vez que a linguagem é atravessada por fronteiras instáveis e sutis. Seria por que o discurso é “efeito de deslocamento” (Pêcheux, 1990, p. 19)? Parece-me que sim e a SD 14 ratifica tal impressão com os deslocamentos reverberados pelo sujeito-professor ao rememorar sobre a docência pandêmica como: “*experiência bem diferente – bem desafiadora - não foi legal – ruim*”. Experiência deslocada, da qual se resiste pelo dizer.

Ainda nesse mesmo texto, Pêcheux enfatiza o caráter espectral da língua, que é marcada por deslocamentos e disfarces, porque não há, portanto, “discurso realmente falado por seres humanos, que possa se destacar completamente dos trás-mundos (ou dos pré-mundos) que o habitam” (Pêcheux, 1990, p. 9). Analogamente àquilo que assevera Pêcheux nesse texto de que a revolução burguesa “é também uma revolução linguística” (Pêcheux, 1990, p. 9) poderíamos sugerir o mesmo acerca da revolução psicanalítica provocada por Freud e propor que ela também seria uma revolução linguística? “Desde-sempre-lá”, espectros, deslocamentos. Derrida, Freud e Pêcheux e suas provocações.

Esse deslocamento na própria escritura da tese me levou para (ainda mais) perto de Derrida quando ele me provoca com: “*O rastro é verdadeiramente a origem absoluta do sentido em geral*. O que vem afirmar mais uma vez que não há origem absoluta do sentido em geral. O rastro é a diferença que abre o aparecer e a significação” (Derrida, 2017, p. 80, grifos meus).

O rastro é a origem e todo dizer traz em si o retorno, ao mesmo passo em que se move, desloca-se, e abre o aparecer. Trata-se, assim, de um jogo entre “presença-ausência” (Derrida, 2017, p. 87). Seria por que nesse jogo de presença-ausência, o deslocamento também deixa seus rastros?

Deslocamentos, seus efeitos, feitos e afetos²⁷, plural intencional que retroapontam para a minha pergunta de pesquisa, anunciada na introdução desta tese: “O acontecimento da pandemia, por meio do ERE, instaurou deslocamentos nos modos de subjetivação de sujeitos-professores de língua portuguesa, graduados no Curso de Licenciatura em Letras, da UFFS, *campus* Chapecó-SC, implicando a constituição de novos: ‘outros processos identificatórios de ser-professor?’”. Trazê-la neste momento é um modo de sinalizar que o que segue na próxima seção representa meus ensaios incipientes de escritura de (im)possíveis respostas por onde busco ler, triturando, o que o sujeito (se) diz e: ‘ou não (se) diz e para isso proponho na próxima seção um gesto de desconstrução de binarismos, a partir dos efeitos *unheimlich* e seus deslocamentos.

1.3 UM NÃO: ‘LUGAR DOS EFEITOS *UNHEIMLICH*: DESLOCAMENTOS QUE DESCONSTROEM BINARISMOS

Ao tratar do *unheimlich* como um efeito defendo que estamos tratando de um não: ‘lugar, porque a sua ambivalência coloca em destaque os *efeitos de deslocar(-se)* e dessa relação podemos tensionar o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia. Esse não: ‘lugar pode começar a ser descrito a partir do que Coracini comenta acerca da identidade do professor de língua que é “complexa e tensa, feita de imagens e valores que se chocam e se unem, pela memória, o passado, o presente e o futuro, o dentro e o fora, o novo e o velho, o saber e a ignorância, o certo e o incerto...” (Coracini, 2007, p. 223). É um não: ‘lugar, atravessado pelo simbólico, que ofusca limites e embaralha fronteiras, onde vigoram a complexidade, a heterogeneidade, a contradição, o equívoco e a impossibilidade de completude. E também porque, como nos ensina Scherer (2008, p. 133), “o lugar não pode ser entendido

²⁷ Sobre afeto proporei uma discussão ampliada no segundo capítulo. Por ora, recupero o que já citei na seção 1.2: A etimologia da palavra afeto evidencia que “ela alude a sentimentos que *afetam* – tanto no sentido de *afeições* como de *afeccões* – o psiquismo do sujeito” (Zimmerman, 2008, p. 23, grifos meus) para pensar os efeitos de sentido que *afetam* a formulação proposta: Deslocamentos, seus efeitos, feitos e afetos.

como algo pleno, com bordas delimitadas tão somente pelas ditas fronteiras e domínios, mas como um espaço movente”.

Por essas razões que proponho um não.´ lugar dos efeitos *unheimlich* e os deslocamentos sala de aula.´ tela de aula, presença.´ ausência, saber.´ não-saber para analisar discursivo.´ desconstrutivamente o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19 e para relacionar esses pares optei por desconstruir um sinal gráfico, a fim de reconstruí-lo.

Talvez o olhar que proponho como um modo de ler a barra oblíqua lacunar .´´ aponte para uma tentativa de ver no resto um rastro entre o que se barra, o que movimenta e o que escapa. É uma .´´ que barra e que também resvala, que bloqueia e que abre, que se move, desloca-se. Tem em si os *efeitos de deslocar(-se)* que discuti na seção anterior, além do efeito lacunar, que faz algo escapar, que provoca furos, o que é evocado pelos traços pontilhados. Sobre o uso dos traços pontilhados, Surdi (2017, p. 101) argumenta que eles produzem um efeito de sentido de “que não há fechamento pleno, não há bordas precisas quando se trata de produção de sentidos.” Um modo de produzir “furo na estrutura” (Coracini, 2011, p. 147).

Ao escolher a .´´ para apontar efeitos de deslocamento e de atravessamento entre *sala de aula.´ tela de aula; saber.´ não saber e presença.´ ausência* sou mobilizada por aquilo que não leio na forma visual do hífen [-], uma possibilidade que poderia ter sido aplicada para estabelecer a relação entre os pares em discussão e que seria coerente com o olhar derridiano a que me alinho neste estudo. Contudo, não considero que o hífen comporte os efeitos de sentido que defendo neste momento.

Afetada pelo movimento que leio na forma visual da .´´, interpreto que as SDs a seguir sugerem os efeitos *unheimlich* no ensino remoto emergencial entre: sala de aula.´ tela de aula (SD 15), saber.´ não-saber (SD 16) e presença.´ ausência (SD 17). Nesse trio de SDs, os sujeitos-professores relembram fragmentos de sua experiência docente durante a pandemia.

SD 15: eu acho que / inicialmente / a gente teve várias resistências para começar a utilizar a tecnologia / esse contexto de trabalhar e estudar em casa / praticamente todo o tempo / que seria dedicada a maior parte do tempo em sala de aula física / a gente teve que usar o espaço ali do computador para explorar e para buscar mais / (SP 07, p. 1)

SD 16: assim / a questão das formações serem pouco voltadas para a questão metodológica / de abordagem dos conteúdos / porque a gente sabe como fazer no presencial / mas a gente não sabia como fazer isso na distância /_ então eu acho que muita coisa foi feita assim / no impulso e sem a gente conseguir pensar muito sobre isso / porque a gente não tinha tempo para pensar

/ não tinha como ter tempo para pensar / porque o tempo que você tinha era para buscar material / (SP 01, p. 6)

SD 17: então teve uma época que eu até comecei a reparar que numa turma de 9º ano que eu tinha eu não via os meus alunos há mais de um ano / porque eles não ligavam a câmera / então eu não via / e aí eu dava aula / fazia minha aula / e eu falava como se eu tivesse falando com as paredes / porque ninguém respondia por chat / ninguém ligava o microfone / ninguém ligava a câmera / (SP 02, p. 2)

Na SD 15, ao ser questionado sobre como foi ser professor de língua portuguesa no contexto pandêmico, SP 07 relata que inicialmente houve resistências em usar a tecnologia para o ERE e descreve como as relações tempo-espaço foram redimensionadas devido à exigência de isolamento social. A resistência que se anuncia no início de seu dizer é diluída pela necessidade de lecionar e de “usar o espaço ali do computador” em vez de usar o “tempo em sala de aula física”. O efeito *unheimlich* se instala pelos atravessamentos entre sala de aula e tela de aula. A sala de aula desliza para a tela de aula e “a gente teve que usar o espaço ali do computador para explorar e para buscar mais” e os efeitos de sentido de um e de outro escapam entre si. Interpelados pelas exigências do ERE, as atividades realizadas de maneira síncrona, com aulas *online*, fizeram com que o espaço da sala de aula se misturasse ao espaço da tela de computador.

Uma tela que é sala de aula, uma sala que é uma tela de aula, atravessamentos e fusões que provocam efeitos de deslocar-se entre um e outro, marcando um não-lugar para exercer a docência pandêmica e “o espaço ali do computador”, um espaço virtual e digital se confunde com o espaço físico e analógico da “sala de aula física”. É um ali que demarca esse não-lugar do efeito *unheimlich*: é ali que se tem de ensinar e ali que se tem que “explorar” e “buscar”. Aliás, as escolhas desses dois verbos apontam para efeitos de sentidos que corroboram para os efeitos do efeito *unheimlich* na docência pandêmica: além de deslocar sala e tela de aula, interpelaram o sujeito-professor a se deslocar. Vejamos o que o dicionário *online* Aulete apresenta sobre os verbos “explorar” e “buscar”:

Explorar:

1. Percorrer (território, região, lugar, edificação etc.) para conhecer, sondar ou descobrir algo: explorar o campo inimigo: explorar as ruínas de uma cidade.: explorar a mata virgem
2. Submeter a análise, pesquisa, testes etc.: explorar um novo remédio.
3. Investigar, estudar para conhecer, entender: explorar os mistérios da mente. (Aulete, 2023, *online*)

Buscar:

1. Ir em busca de, esforçar-se por descobrir ou encontrar; PROCURAR [td.: *Buscar a saída/uma explicação.*] [tr. + por : *Buscou pelo irmão durante toda a semana.*]
2. Tratar de conhecer; investigar, pesquisar [td. : *Buscar as causas de um fenômeno.*]
3. Ir (a algum lugar) e trazer (de lá) (algo ou alguém). [tda. : "...fora buscar na sala o álbum de retratos..." (Marques Rebelo , Contos reunidos) (Aulete, 2023, *online*).

Não reproduzi todas as acepções listadas para cada verbete, optei em recortar apenas as três primeiras formulações presentes em cada um deles para daí pensar o que ambas podem indiciar acerca de “a gente teve que usar o espaço ali do computador para explorar e para buscar mais”. O sujeito-professor “*teve que*” percorrer o território digital para conhecer, descobrir, investigar, pesquisar, esforçar-se e encontrar “*mais*”. O “*mais*” que complementa o verbo “*buscar*” preenche uma falta, que não é explicada ou detalhada. Paradoxalmente, o “*mais*” aponta para algo que se busca acrescentar porque falta, mas sobre o qual não adiciona, faltou adicionar o que faltava. Mais rastros de uma falta que afeta.

Ao afirmar “*a gente teve que*”, SP 07 marca o caráter de obrigação e dever de explorar e buscar mais. Conforme explica Eckert-Hoff (2002, p. 73), “o *tem que* indicia uma relação de uma pretensa necessidade de dever e de uma pretensa obrigatoriedade”, constituindo-se em um “operador discursivo modal” (Pires, 1999), uma vez que produz efeitos de sentido injuntivo.

Dentre as possibilidades de efeitos de sentido que esse operador mobiliza no discurso – evitar contestação, mascarar ou atenuar uma posição autoritária - o *tem que* na SD 15 assume um efeito de sentido de imposição. Em obediência às ordens e orientações anunciadas para o ERE, não houve tempo, nem espaço para querer ou não querer. Disso resultou a resistência inicialmente comentada por SP 07, porque como lembra Freud: "O novo sempre despertou perplexidade e resistência." (Freud, 1895). A perplexidade, no caso da SD 15, seria uma das manifestações do efeito *unheimlich*, resultante da novidade da experiência docente exigida no contexto de ERE.

De acordo com Carneiro e Scherer (2021, p. 06), de modo bastante distinto e inédito, a pandemia trouxe o ensino literalmente para dentro de casa: “Não há mais o pátio, a escada e a correria. O corpo não aparece por inteiro na tela, o olhar e a modulação da voz são muito diferentes quando na presença face a face”. Para as pesquisadoras, pensar essas transformações espaço-temporais contemporâneas é pensar no sujeito, justamente porque, se há transformações no espaço físico material, há transformações também no espaço mental das representações, que se inter-relacionam e se superpõem, ou seja, os modos de subjetivação dos sujeitos se deslocam, decorrentes dessas experiências.

Os efeitos do efeito *unheimlich* da sala de aula. A tela de aula sinalizam aspectos que precisam ser ponderados acerca da formação e do trabalho docente e também me mobilizam a pensar que outros modos e processos de subjetivação se instalam a partir desses efeitos. Em pleno século XXI, o acontecimento da pandemia nos fez constatar o quanto nossas escolas ainda são cenários do início do século XX.

O tempo e o espaço da escola, principalmente, a pública, ainda não alcançaram a era dita digital que vivemos no espaço e no tempo para fora dos muros escolares. O mesmo podemos ponderar acerca do perfil docente prospectado nos cursos de formação inicial em nossas universidades, o quanto ainda insistimos em uma formação analógica e reprodutora. Por ora, pararei por aqui, tenho um quarto capítulo esperando para desenrolar esses pontos.

Já na SD 16, ao ser questionado sobre quais foram os desafios, dificuldades, conquistas, experiências positivas e negativas que a experiência do ERE permitiu vivenciar no ensino de língua portuguesa, SP 01 enfatiza em sua resposta aspectos que também problematizam a formação docente. O sujeito-professor aponta como dificuldade o fato de as formações não serem voltadas para a questão metodológica para lecionar no ERE e de como “*isso*” implicou decisões de como lecionar mobilizadas pelo impulso e pelo imprevisto, decorrentes da urgência e da falta de tempo. Os efeitos *unheimlich* na docência pandêmica fazem a .’ deslizar entre saber. ’ não-saber “*porque a gente sabe como fazer no presencial / mas a gente não sabia como fazer isso na distância /*” (SP 01). O que escapa entre seus pontilhados instala um conflito que se foca nos saberes da formação profissional.

A SD 16 aponta para um dilema recorrente no discurso dos sujeitos-professores e que diz respeito ao ideal de dever saber e a confissão de um não saber. Sobre isso, Uyeno (2013, 97) comenta que essa “admissão de não saber contraria o senso comum de que a professores, uma vez formados, creditam-se plenos conhecimentos da área em que se titularam [...]”. Saber seria, portanto, um dever, já o não-saber confessaria uma incompetência, sinônimo de despreparo.

Mas seria possível o sujeito-professor ser um sabe-tudo ou tudo-saber? Se ele não souber, poderá ensinar?: “Só ensina quem sabe, quem tem o saber? Só se pode aprender de/com quem já sabe?” (Passos, 2013, p. 155). Esse é um terreno fértil para muitas indagações, além dessas que aí já brotaram, por isso as discussões sobre saber. ’ não-saber (se) atravessarão em muitos outros momentos no decorrer desta escritura.

Destaco, porém, algo que Passos (2013, p. 154, grifo meu) comenta e que me capturou pelo significante: “a associação entre os termos ‘professor/mestre e ‘não-saber’ é desconcertante, causa estranhamento, pois em discursos estabelecidos – e estabilizados – essa relação nos obriga a produzir novas conexões entre as palavras”. Minha óbvia captura nesse momento é a do significante “estranhamente”, porque ele permite a seguinte formulação: os efeitos *unheimlich* da docência pandêmica – do ensino remoto emergencial – deslocaram os efeitos de sentido de saber: não-saber ser professor. Se produzimos novas conexões entre as palavras, será que *novos/outros (permanentes, provisórios, fluidos, efêmeros) processos identificatórios e novas formações discursivas também se constituem nessa experiência?*

Ainda em relação à SD 16, chama-me a atenção as alternâncias dos tempos verbais empregados por SP 01 para o verbo saber: “*porque a gente sabe como fazer no presencial / mas a gente não sabia como fazer isso na distância*”. Ao alternar os tempos verbais que estão associados a cada fazer, empregando o tempo presente para afirmar que “*sabe como fazer no presencial*” e o tempo pretérito para justificar que “*não sabia como fazer isso na distância*” o sujeito-professor se assume como um sujeito do conhecimento (Coracini, 2014) porque se posiciona como alguém que tem consciência do seu conhecimento, em detrimento do não-saber do aluno.

Coracini (2014, p. 405) argumenta que na posição de sujeito do conhecimento, “o professor garante a sua função de explicador, o seu poder de levar o aluno a compreender e aprender o conteúdo a ser ensinado, ainda que nem sempre isso ocorra.”. Contudo, ao empregar o tempo pretérito para dizer que “*não sabia como fazer isso na distância*”, SP 01, provisoriamente, assume-se como um sujeito ignorante, por isso justifica-se ao dizer que “*muita coisa foi feita assim / no impulso e sem a gente conseguir pensar muito sobre isso*”.

Parece-me que essa tomada de posição como sujeito ignorante não se aproxima da noção de mestre ignorante que Rancière (2010) concebe. A ignorância do mestre a que Rancière se refere “não indicia a falta de conhecimento na área em que atua, mas a abertura deixada por ele para que o aluno se posicione, se enganche em seu saber; o professor passa a funcionar, então, como ‘sujeito suposto saber’” (Coracini, 2014, p. 400), como aquele “que abre espaço para o desejo do aluno, para seus interesses, para a busca de conhecimento” (Coracini, 2014, p. 400).

A provisoriedade da marca da ignorância está contida no tempo verbal comentado anteriormente e na ênfase da falta de tempo: “*a gente não tinha tempo para pensar / não tinha como ter tempo para pensar / porque o tempo que você tinha era para buscar material*”. Entre abrir espaço para a busca de conhecimento e usar o tempo para buscar material, o sujeito-

professor busca material. Essa decisão não foi uma escolha, foi uma contingência. A emergência e a urgência determinaram o que se poderia buscar durante a docência pandêmica.

Seguido no trabalho de trituração da SD 16, destaquei o pronome demonstrativo “*isso*”, que é empregado em “*mas a gente não sabia como fazer isso na distância*” e repetido logo adiante: “*então eu acho que muita coisa foi feita assim / no impulso e sem a gente conseguir pensar muito sobre isso*”. O que o “*isso*” pode sugerir e não sugerir em relação ao saber ser professor? O que passa pelo fio discursivo do sujeito-professor? Entre certezas (ilusórias) e confissões o “*isso*” diz e não diz. Interpretando-o na superfície da língua esse pronome demonstrativo cumpriria a função de encapsular os efeitos de sentido de seu referente, como uma estratégia coesiva que evita a repetição de termos na construção do texto.

E nos subterrâneos do indizível, o que esse pronome esconderia e não explicitaria? Repeti-lo, parece-me uma estratégia para borderar o real, para não ter de pronunciar o que está afetado pelo *unheimlich* e que fica submerso no nível do recalçamento. Dito de outro modo, o sujeito-professor repete o pronome demonstrativo “*isso*” para não se dizer, para não materializar em linguagem que ele não sabia como “*abordar os conteúdos*”, que ele não sabia como tratar “*a questão metodológica*” no formato de ensino remoto emergencial. Numa tomada de posição de sujeito-professor do conhecimento, não se espera que esse sujeito não saiba, por esta razão, uma possível saída, é dizer “*isso*”.

“*Isso*” que não reverbera no fio do discurso, mas que se constitui como algo recalcado pode ser interpretado como aquilo que se mobiliza a partir dos imaginários constituídos sobre o que é ser professor. Dentre essas formações imaginárias, uma que resvala no dizer de SP 01 é a de que o professor deve saber, de que ele deve ter domínio sobre o seu fazer pedagógico. Por formações imaginárias, tomo a noção proposta por Pêcheux (2014), a partir do conceito lacaniano de imaginário, de que elas sempre resultam de processos discursivos anteriores e que se manifestam através da antecipação, das relações de força e de sentido e acrescento:

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (Pêcheux, 2014, p. 82)

Nesse jogo de imagens, as projeções que emergem no dizer de SP 01 se filiam a uma formação discursiva alinhada a representações sobre o sujeito-professor como um sujeito do

conhecimento (Coracini, 2014). SP 01, ao se assumir como sujeito do conhecimento, como aquele que deve saber, vivencia na experiência da docência pandêmica os efeitos *unheimlich* de saber: não-saber ser professor. Parafraseando Pêcheux (2014, p. 310), a formação discursiva do discurso pedagógico tradicional, em que o sujeito-professor é o sujeito do conhecimento, é “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas), que se repetem nela, fornecendo-lhe evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’). Essa “invasão”, que acontece pelas fronteiras fluidas e porosas da , desestabiliza suas certezas e o faz assumir-se, mesmo que provisoriamente, como um sujeito ignorante.

Conforme comenta Iannini (2024, p. 256), no acontecimento da pandemia de Covid-19 “fomos (re)apresentados ao infamiliar dentro de nossas próprias casas: a impossibilidade de se sentir em casa *em casa* foi sentida na carne por muitos daqueles que tiveram o privilégio de poder se isolar”. Um não se sentir em casa que ressoou em não se sentir professor, mesmo sendo professor; não se sentir em sala de aula, mesmo estando em sala de aula que não era presencial, porém virtual.

Por fim, nesse conjunto de sequências discursivas que extraí para triturar um não: lugar dos efeitos *unheimlich*, a SD 17 aponta os efeitos de presença: ausência que marcam o dizer do sujeito-professor ao responder sobre como foi a experiência docente no acontecimento da pandemia. Nessa SD, o sujeito-professor relembra que em um determinado momento do ano letivo constatou que não via seus alunos há mais de um ano pelo fato de eles não ligarem suas câmeras.

Os efeitos *unheimlich* se constituem dessa relação em que a presença con: funde-se com a ausência na SD 17, com isso a : desloca o aluno entre presença: ausência: “*porque ninguém respondia por chat / ninguém ligava o microfone / ninguém ligava a câmera*” (SP 02). Não ver o aluno revela a angústia que o faz desabafar: “*como se eu tivesse falando com as paredes*”:

Sem a câmera e o microfone ligados, tornam-se presentes na pura ausência para o educador, que não conseguirá recolher fragmentos de presença. [...] Essa cena absolutamente solitária, a nosso ver, seria paradigmática daquilo que Birman (2012) e Lebrun (2008) apontaram como um mundo sem outro (Carneiro; Scherer, 2021, p. 14).

O recorte dessa citação de Carneiro e Scherer, que se refere a uma reflexão sobre a participação do corpo no ensino não presencial na perspectiva da psicanálise, encontra um forte eco no dizer da SD 17. Aqui também não é acaso ou coincidência. O que SP 02 desabafa é algo

que foi reverberado por muitos outros tantos professores, não só de língua portuguesa. É um falar de si que se encontra com outros *falasseres*, outros sujeitos que também sentiram no corpo a ambivalência da presença. / ausência dos corpos. / dos seres de fala, que falam e falham. Importante frisar que *falasser* é um termo forjado por Lacan e, de acordo com o que Coracini (2011) nos explica, *falasser* (um ser de fala) é um ser que fala e que, por isso mesmo, falha, que é corpo e, porque fala, está fadado à incompletude, à falta, que dá sentido ao desejo e à busca.

Cabe salientar que essa discussão sobre ambivalência da presença e da ausência não é inaugurada com o acontecimento da pandemia e da docência pandêmica, mas é intensificada no cenário de ensino remoto emergencial. Meneghel (2014), por exemplo, apresenta em sua tese de doutorado um estudo sobre “O sujeito que se constrói no ensino a distância: uma reflexão discursiva acerca das singularidades designáveis na estrutura e no acontecimento”, no qual afirma que: “*O jogo da presença e da ausência* está diretamente relacionado com o jogo do virtual e do real. Enquanto ausência, permanece a potência na virtualidade; enquanto presença, traduz-se em função da atualização de uma potência.” (Meneghel, 2014, p. 77, grifos meus). Esse estudo, mesmo que se refira a outra modalidade de ensino e que anteceda o acontecimento da pandemia e do ERE, contribui para tensionar a relação presença. / ausência, chamando a atenção para os atravessamentos entre real. / virtual e a potência disso enquanto um jogo.

Ao mergulhar no *unheimlich* freudiano, interpretando-o como um efeito que pode ter provocado deslocamentos nos processos de subjetivação dos sujeitos-professores, instiguei-me a pensar - talvez ainda de modo rudimentar - em aspectos que também me auxiliam na compreensão da desconstrução derridiana, colocando-a, neste momento, em um lugar de relevância nas discussões que me proponho a fazer, por isso, mais uma vez abro uma seção com a assinatura das ideias de Derrida. Pensar desconstrutivamente, como esclarece Roudinesco, não é destruir:

Utilizado pela primeira vez por Jacques Derrida em 1967 na Gramatologia, o termo ‘desconstrução’ foi tomado da arquitetura. Significa a deposição ou decomposição de uma estrutura. Em sua definição derrideana, remete a um trabalho do pensamento inconsciente (‘isso se desconstrói’), e que consiste em desfazer, sem nunca destruir, um sistema de pensamento hegemônico e dominante. Desconstruir é de certo modo resistir à *tiranía do Um*, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, *com a ajuda do próprio material deslocado*, movido com fins de reconstruções cambiantes (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 9, grifos meus).

Como uma estratégia que mobiliza a constante movência, desconstruir convoca-nos a movimentos de ressignificação que resistam “à tirania do Um”, com a ajuda do próprio material deslocado. Dito de outro modo, analisar o discurso é considerar que os significantes promovem efeitos de sentido que esvaem qualquer hegemonia ou dominância de sentido. É esse olhar que proponho para a barra oblíqua lacunar \diagup .

Tomo como referência inicial, contudo não significa que indique um ponto originário, o uso que Rajagopalan (2000, p.121) faz para a barra oblíqua [/], ao afirmar que um dos pontos-chave da estratégia desconstrutiva tem sido a de interrogar “sem piedade as oposições binárias com que nos acostumamos a raciocinar. Estamos nos referindo aos pares de termos como natureza/cultura, realidade/aparência, causa/efeito, língua/fala, fala/escrita, significante/significado, homem/mulher e por aí vai”. Como posso olhar tal estratégia impiedosamente interrogativa neste estudo?

Um lugar possível de interpretação está relacionado à proposição de um olhar discursivo \diagup desconstrutivo e não gramático/tradicional ao sinal gráfico da barra oblíqua [/]. Sinal esse que comumente é empregado, pela tradição gramatical, para indicar diferença, disjunção ou exclusão, colocando os termos em oposições binárias, aprisionando-os e normatizando um em relação ao outro: “termos que têm sempre um dos elementos da dicotomia privilegiado, de tal forma [...] que revela uma hierarquia, que fixa o primeiro termo como cópia mais próxima da Ideia” (Heuser, 2008, p. 72).

Amparo-me, também, na noção derridiana de brisura para justificar minha proposta de desconstrução gráfica da barra oblíqua. Brisura é um termo forjado por Derrida (2017) e que foi traduzido diretamente do francês *brisure* que é, ao mesmo tempo, a parte fragmentada e o ponto onde duas partes se articulam. Na obra “Gramatologia”, Derrida afirma que a brisura marca a impossibilidade de um signo produzir-se na plenitude de um presente e de uma presença absoluta, porque ela marca a rotura e a juntura, por isso significa também um acréscimo, uma rachadura, um fragmento. E acresço a isso a noção de rasura:

A rasura instaura uma economia vocabular. O entreaspas, o tipo gráfico da impressão, as letras riscadas e as expressões irônicas devem ser entendidas como manifestações da estratégia desconstrutora em Derrida. Usando termos de uma linguagem que quer desconstruir, Derrida abala esta linguagem e inscreve um sentido outro além dela (Santiago, 1976, p. 74).

Rasurar a própria escritura como uma estratégia para deslocar os efeitos de sentido é o que Derrida faz, por exemplo, no subtítulo “O fora~~X~~o dentro”, na obra “Gramatologia” (2017,

p. 53), em que assinala com X o significante “é”. Segundo Rego (2005), a escrita sob rasura é em grande parte herdada de Heidegger por Derrida e pode ser vista como o estilo mesmo do pensamento derridiano, que enxerga dentro do próprio texto os recursos para sua desconstrução, que indica o caráter frágil e provisório de todo discurso ao reconhecer que todo texto abala a “própria” filosofia que afirma. Será que o que proponho poderia se configurar como um gesto de inscrição de uma rasura na brisura da barra oblíqua?

Então, rasurar a barra oblíqua é um gesto que busca sugerir efeitos de fissuras e de atravessamentos, os quais - por ora - entendo que o hífen não convoca. Derrida se refere ao hífen como um traço de união e explica: “o silêncio deste traço de união não pacifica nem acalma nada, nenhum tormento, nenhuma tortura. Nunca fará calar sua memória” (Derrida, 2001, p.24), unindo e separando, faz obscurecer fronteiras.

Alinhado a isso, Stübe (2008. p. 154) argumenta que o “hífen atua como traço-de-união, que não sobrepõe aspectos, mas amalgama, funde e confunde, causa efeito de prótese, um-e-outro, ao mesmo tempo”. Não posso e nem me arrisco desconsiderar ambas explicações acerca do valor do hífen como um traço de união. No entanto, movida pelos gestos de interpretação que tenho proposto para o *unheimlich*, como um efeito que implicou deslocamentos na experiência docente, meu olhar-leitor não lê nesse sinal rastros suficientes (se isso for possível, é claro) para tentar apontar via materialidade significativa os efeitos de sentido que as escrituras de si dos sujeitos-professores têm mobilizado acerca dessa experiência.

Já Coracini (2011a, p. 69) propõe que o hífen, como “não lugar que aponta para o entre-lugares”, ou seja, como um espaço de entremeios, ao mesmo tempo une e separa, um não lugar que aponta para o encontro-desencontro que une e separa. É desse não-^o lugar que proponho ressignificar esta formulação de Coracini, a partir na noção de “espaço de entremeios” que me parece quase que desenhar o que tento argumentar via linguagem, porque aponta para o espaço como lugar e como espaçamento, e “entremeios” como o lugar do entre-^o lugar. Entretanto, parece-me, ainda, que o hífen não é suficiente para materializar esse não-^o lugar do *unheimlich*, porque os efeitos sobre os quais estou argumentando não se limitam - mas se aproximam - às noções expressas por Derrida, Stübe e Coracini.

O que busco simbolizar graficamente carrega em si traços de união, mas é uma união que se racha, falha ou desmaia (Pêcheux, 1990) pelo súbito, pelo de repente que o efeito *unheimlich* provocou e que abriu pontos de escape que permitiram e provocaram deslocamentos. Talvez fosse uma escolha mais tranquila aceitar o hífen para unir-separar os pares de que trato

nesta seção, contudo me sinto *inclinada* a derridianear para além de Derrida e, por isso, me desafio a deslocar o meu olhar.

Desconstruir, pensando para além da união-separação que o hífen aponta, ciente de que essa união-separação não encerra nenhuma tranquilidade - fez-me ler um deslize de movimento que a barra oblíqua já insinua em sua forma gráfica /', mas que é lacunar, sem fechamento, sem bordas plenas, com fronteiras fluidas, instáveis, descontínuas e porosas. Por essas razões, empregarei a barra oblíqua lacunar /' em formulações que convoquem os efeitos de sentido que estou propondo nesta discussão.

Enquanto o hífen [-] se configura como uma representação gráfica e simbólica de um traço de união, com isso ele une, torna amalgamados os elementos que se ligam e a barra oblíqua [/] marca um traço de disjunção, inversamente ao hífen, promove distanciamento e separação, ao propor a desconstrução gráfica da barra oblíqua /' fazendo-a ficar tracejada, com intervalos lacunares, proponho um não.' lugar de entremeios. Um não.' lugar de movimentos e de atravessamentos, em que o traço que se destaca é o próprio tracejado com falhas, com furos, que promovem deslocamentos, deslizes e efeitos de sentido que se produzem por aquilo que escapa e que se esvai pela porosidade da barra lacunar. Por esse viés, a materialidade linguística pode ser metaforizada como uma superfície porosa:

por onde escapam à revelia da vontade – consciente – do sujeito, sentidos a silenciar, a não dizer, sintomas que apontam para a emergência fragmentada do não-todo, real que se sabe sem que saibamos, que diz de nós mais do que dizemos, que (re)vela o impronunciável, o impossível, o indiscernível, o indomável...(Coracini, 2011, p. 158).

Arriscar-me-ia a seguir nos rastros dessas reticências de Coracini e incluiria que a superfície porosa da /' re.'vela os efeitos *unheimlich* da experiência da docência pandêmica. Por isso, o olhar discursivo.' desconstrutivo que proponho para a /' busca aproximar a sua marca, o seu rastro, a efeitos de sentido que convocam heterogeneidade, con.'dis.' fusão e, para tanto, ancoro-me na noção derridiana de *différance*, porque ela “permite pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limites: quer se trate de limites culturais, nacionais, linguísticos ou mesmo humanos. Existe a *différance* desde que exista traço vivo” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 33).

Considero importante observar que escolher um significante para categorizar o que seria a *différance* provoca certo incômodo – mais um dos *unheimlich* da escritura científica -, uma vez que Derrida ao se referir ao o que seria, trabalha a partir do que não é: “que não é nem uma

filosofia, nem um método, nem uma doutrina, mas como digo, muitas vezes, o *impossível* e o impossível como *o que chega*” (Derrida, 2004b, p. 332). Pensar a diferenciação para além de qualquer limite parece ter sido o que fez Freud quando cunhou o significante *unheimlich* para dizer o indizível do que nos é familiar: / infamiliar (ou apenas in: / familiar?). A simultaneidade da presença: / ausência instala a heterogeneidade, a con: / dis: / fusão e, com isso, acolhe “de uma só vez, mas sem facilidade dialética, o mesmo e o outro, a economia da analogia – o mesmo apenas diferido, revezado [...] a heterologia absoluta” (Derrida, 2004b, p. 285).

Concomitâncias, simultaneidades, sobreposições, ambivalências, heterogeneidades, fusões, atravessamentos, escapes, furos e falhas. Talvez essas palavras auxiliem a explicitar o movimento que leio na / da sala de aula / tela de aula, da presença / ausência e do saber / não-saber. Não é uma / que barra, que bloqueia ou separa, assim como não é um hífen que une-separa, mas é uma / que resvala, faz deslizar, deslocar de um ao outro, fazendo com que os significantes que abrem este parágrafo compareçam como e: / feitos de sentido de uma barra deslizando, fluida, em constante movência e engendrem sentidos de um não: / lugar.

Um não: / lugar, que me desloca até Mallarmé: “Les 'blancs', en effet, assument l'importance”²⁸ (Mallarmé, 1996, p. 405) citado por Derrida (2017, p. 84). Nesses “brancos” nenhuma intuição ou compreensão podem se dar, porque são a pausa, o branco, o espaçamento, o intervalo que assumem importância, que se constituem como não-percebidos, não-presentes e não-conscientes (Rego, 2005, p. 266). O espaçamento, a brisura, a rasura, o batimento entre o mesmo e o diferente e seus e: / feitos tecem redes de lembranças em que o fio memorial é “tecido de elipses e de hiatos discursivos” (Indursky, 2021, p. 21).

A sala de aula: / tela de aula, o saber: / não-saber e presença: / ausência não totalizam os efeitos *unheimlich* da docência pandêmica, mas contribuem para promover gestos de interpretação sobre a experiência de ser professor no acontecimento da pandemia de Covid-19. Experiência com efeitos *unheimlich* em um acontecimento singular, que interpelou o sujeito-professor a se deslocar, a se ressignificar, implicando a constituição de outros processos identificatórios de ser professor.

Com base nessas primeiras impressões, arriscar-me-ia a afirmar que o sujeito-professor *unheimlich* poderia ser indicado como um novo processo identificatório de ser professor, porque a docência pandêmica colocou em evidência um triplo batimento entre o familiar e o estranho,

²⁸ Tradução minha: “Os ‘brancos’, na verdade, assumem a importância.”

ou seja, entre sala de aula. / tela de aula, já que “a gente teve que usar o espaço ali do computador para explorar e para buscar mais”(SD 15); entre saber. / não-saber “porque a gente sabe como fazer no presencial / mas a gente não sabia como fazer isso na distância”(SD 16) e entre a presença. / ausência, pois “ninguém respondia por chat / ninguém ligava o microfone / ninguém ligava a câmera” (SD 17).

Os efeitos *unheimlich* na experiência da docência pandêmica, constituída via ensino remoto emergencial, fazem emergir um não. / lugar de entre. / ensinamentos, lugar de concomitâncias, simultaneidades, sobreposições, ambivalências, heterogeneidades, fusões, falhas, rachaduras, furos e escapes em que a / desconstrói - reconstrói deslocando – binarismos. Ao empregar a formulação efeitos *unheimlich* na experiência da docência pandêmica, inspiro-me em Derrida (2004) e em Zimmerman (2008). Do filósofo francês, interessam-me suas elucubrações acerca do que poderia ser denominado como acontecimento:

Para corresponder ao nome acontecimento, o acontecimento deveria sobretudo *acontecer* a alguém, em todo caso a algum vivente, que se encontre *afetado* por isso, consciente ou inconscientemente. Não há acontecimento sem *experiência* (e isso é o que, no fundo, “experiência” quer dizer), sem experiência, consciente ou inconsciente [...] Ora, é difícil conceber um vivente *a* quem ou *através de* quem algo acontece sem que uma afecção venha se inscrever de maneira sensível, estética, diretamente em algum corpo [...] (Derrida, 2004b, p. 36).

Além de corroborarem as discussões que já teci na parte mais inicial deste capítulo acerca do que seria (ou não) um acontecimento, nesse excerto Derrida destaca dois significantes – *afetado* e *experiência* – que se tornam caros aqui. Ao afirmar que não há acontecimento sem *experiência*, ou seja, sem *afecção*, sou levada ao jogo das “en-tranhas es-tranhas” que Zimmerman formula para explicitar o *unheimlich*, como sendo quando “as en-tranhas psíquicas se tornam es-tranhas.” (Zimmerman, 2008, p. 131). Desse modo, os efeitos *unheimlich* na experiência da docência pandêmica se inscrevem nos corpos, afeta os sujeitos-professores, com um *es-tranhamento que se sente nas en-tranhas*.

Como um primeiro gesto de fechamento de escritura, na próxima seção busco promover os enlaces iniciais desta investigação, resgatando aspectos do que analisei discursivo. / desconstrutivamente ao longo deste capítulo inaugural. Tecer, costurar, enlaçar, lembrar, escolher, repetir, desconstruir, triturar, rasurar, deslocar. Será que desse jeito se pode conjugar uma tese?

1.4 EFEITOS *UNHEIMLICH* E UM NÃO LUGAR DE ENTRE ENSINOS: A DOCÊNCIA PANDÊMICA

Por onde tentar terminar este início de escritura? Se me perguntei como começá-la, também dediquei um considerável tempo em tentativas de como tecer uma escritura que enlaçasse os mais diversos e variados retalhos e as mais variadas camadas de impressão desta trama de tese. Logo me veio à mente a lembrança de minha pergunta de pesquisa e o alerta de que é ela que estou perseguindo nesta jornada. Por caminhos que só Freud e Lacan podem (me) explicitar, nesse momento de elucubrações que surgiu em meus pensamentos foi Einstein com aquela frase conhecidíssima: “Não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas”.

Lembrar-me disso provocou algo que avalio ser da ordem do *unheimlich* da escritura científica em que o desafio de *ter uma tese na tese* nos coloca na ambivalente relação de sermos movidos pelas (tentativas de) perguntas – que geram o projeto – e pelas (tentativas de) respostas - que geramos durante a investigação. Isso não deixa de ser um modo de retorno do recalcado, como argumenta Coracini (2007, p. 37): “um desejo recalcado de cientificidade que, contraditoriamente todos (como cientistas ou no desejo de sê-los) carregamos, como herança de uma cultura que nos constitui e que se manifesta no ideal de verdade e de completude”.

Tentarei explicar melhor: o que nos mobiliza em nossos gestos de sujeitos-pesquisadores vem de indagações, inquietações, provocações que tentamos traduzir em perguntas, enlaçadas a hipóteses e objetivos de pesquisa. Sim, aí são as “perguntas que movem o mundo”. E o que nos mobiliza também em nossos gestos de sujeitos-pesquisadores é (tentar) encontrar respostas a essas perguntas. Aí, “as respostas também movem o mundo”, mas não o fazem parar. Assim, seguimos movidos pelo desejo. Insegurança de propor respostas, já cientes de que delas virão outras e novas perguntas.

A genialidade do pensamento de Albert Einstein está marcada pelo deslocamento, é desta estratégia que se alia. movimenta a ciência, o conhecimento, o mundo: perguntar. responder. perguntar, sem cessar, como respirar. No batimento entre perguntar. responder há a que não barra, mas que desliza, desloca e que me convoca a aliar. movimentar esta escritura. Então, lembrar e repetir são conjugados para tecer, enlaçar e avançar.

Neste estudo, o acontecimento da pandemia é ponto de encontro entre uma atualidade – a docência pandêmica – e uma memória – a docência. É nesse lugar - ponto de encontro que

estou chamando de entre-ensinos - que entendo estar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), porque ele *faz deslocar* o que nós - professores, família, sociedade e Estado - interpretávamos como escola, educação e ensino e com isso precisamos buscar em nossa memória discursiva referenciais para algo “verdadeiramente singular”. Há, com a pandemia, portanto, um acontecimento discursivo, que, por meio do ERE, pode ter provocado deslocamentos nos processos de subjetivação que levaram o sujeito-professor a se identificar de outros modos, implicando a constituição de novos/outros processos identificatórios e de novas/outras formações discursivas. Essa é parte da hipótese que defendo neste estudo.

Para isso me apoio nos estudos de Surdi (2017), que ao tratar sobre a produção do saber sobre a língua nas gramáticas de Rocha Lima e o (não) lugar da significação, cunhou a seguinte reflexão sobre a gramática como um lugar de entremeio: “se trata de um lugar que abarca conflitos internos pelos *jogos de força entre o mesmo e o diferente, entre o que estabiliza e o que perturba*” (p. 11, grifos meus). Analogamente, entendo que o ERE faz o mesmo com a docência pandêmica, uma vez que ali se constituem “*jogos de força entre o mesmo e o diferente, entre o que estabiliza e o que perturba*”. O ERE seria um não-lugar do sujeito-professor, que é afetado pelos efeitos *unheimlich*: “Trata-se de um lugar que não é um ou outro, lugar que nos desacomoda, perturba nossas certezas” (Surdi, 2017, p. 174).

O acontecimento da pandemia, por meio do ERE, instaurou deslocamentos nos modos de subjetivação de sujeitos-professores de língua portuguesa, graduados no Curso de Licenciatura em Letras, da UFFS, *campus* Chapecó-SC, implicando a constituição de novos/outros processos identificatórios de ser-professor? Repito essa pergunta para lembrar que é ela que move a minha tese-mundo. Que respostas os dizeres dos sujeitos-professores trouxeram nas entrevistas que me ajudam a tecer ensaios de (im)possíveis respostas? Como essas respostas se enlaçam à hipótese e aos objetivos que propus neste estudo?

Unheimlich. É com essa palavra alemã que os sujeitos-professores (me) fizeram começar a responder, por isso ela foi uma das primeiras palavras impressas neste capítulo. Palavra-conceito cunhada por Freud, intraduzível, mas que *unheimlichmamente* falando, (in)traduz o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19, um acontecimento singular, marcado pela emergência de um formato de ensino também singular, o ensino remoto. As medidas de isolamento e distanciamento social deslocaram os sujeitos para dentro de seus lares; o ensino presencial foi deslocado para o ensino remoto e os

sujeitos-professores vivenciaram o efeito *unheimlich* na docência pandêmica, o que provocou deslocamentos nos modos de subjetivação desses sujeitos.

Se em meu percurso, parti do acontecimento da pandemia de Covid-19, interpretando-o via Derrida e Pêcheux, como um acontecimento singular e nele agreguei a discussão sobre o ensino remoto emergencial, via Freud com a noção de *unheimlich* para interpretar os dizeres dos sujeitos-professores e os efeitos de deslocar(se) na relação sala de aula./tela de aula, presença./ausência e saber./não-saber, chegou o momento de discutir que sujeito é esse ao qual tenho me referido tão intensamente como destaquei no parágrafo anterior ao grifar as menções a esse significante.

Entendo ser importante discutir essa noção a fim de tentar elucidar as afirmações que comecei a tecer acerca de minhas tentativas./desejos./medos de respostas em torno do que investigo neste estudo. Desse modo, falar sobre sujeito e modos de subjetivação é algo necessário nessa trama em construção, cuja discussão não se esgota neste momento, uma vez que o que trarei agora é algo bem sucinto e pontual, mas que já auxilia em aspectos importantes para que mais camadas de inscrição sejam impressas nesta escritura.

Discursivamente, o sujeito é compreendido como incompleto, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente, “constituído pelo outro e interpelado pela ideologia, podendo assumir diversas posições no discurso, mas não como fonte do seu dizer” (Hübner, 2019, p. 19). Nos gestos de leitura-trituração que propus até agora, as SDs selecionadas destacaram especialmente os atravessamentos pelo inconsciente, em virtude disso, os efeitos *unheimlich* comparecem como uma regularidade do fio discursivo desses sujeitos. Além disso, há enunciações vacilantes e incompletas, latentes de uma fala que falha e que falta, dada a incompletude quando nos assujeitamos à língua, porque o efeito *unheimlich* é como um “rasgo no simbólico em direção a um real inatingível” (Chnaiderman, 2006, p. 67).

Em relação ao sujeito-professor, Eckert-Hoff (2008) explica que pensar os processos de identificação do sujeito-professor – na perspectiva da pós-modernidade – implica considerar que é o fio discursivo (intradiscurso) que nos permite buscar os discursos-outros pela memória discursiva (interdiscurso), já que ambos fazem parte de uma cena discursiva sócio-histórico-ideológica. A pesquisadora explica essa relação desta forma: “o intradiscurso nos remete à rede complexa das formações discursivas, nas quais todo dizer está inserido, e dá pistas para entender a exterioridade discursiva, o interdiscurso, discursos anteriores, que formam uma rede, uma trama, cujos emaranhados não podemos delimitar” (Eckert-Hoff, 2008, p. 30).

Uma importante observação a se considerar sobre os processos de identificação do sujeito-professor está relacionada aos seus processos de formação profissional, desde a graduação, passando pelos cursos de especialização, atualização e de pós-graduação. Para Eckert-Hoff (2008), esses espaços devem oportunizar os sujeitos-professores a vivenciarem o estranho, o diferente e também a produzirem sentidos a partir de sua história, porque ao falar de sua história, o sujeito-professor se coloca em cena, “encena um lugar para se e (in)screver” (Eckert-Hoff, 2008, p. 73), um outro lugar, possível e desejável, que revela que seus anseios se misturam com outras experiências, com vozes de diferentes lugares, que “passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura do seu ser e do seu fazer.” (Eckert-Hoff, 2008, p. 75).

A série de considerações tecidas até aqui contribuem para justificar o título proposto a este capítulo: “Efeitos *unheimlich* e um não-^o lugar de entre-^o ensinos: a docência pandêmica” e me respaldam para sugerir que a experiência de ensino remoto emergencial pode ter provocado deslocamentos nos processos de subjetivação que levaram os sujeitos-professores a se identificarem de outros modos, implicando a constituição de novos/outros processos identificatórios. Com isso, os modos de subjetivação que emergiram dos seus dizeres apontam processos identificatórios diversos, entre eles: o sujeito-professor afetado pelos efeitos *unheimlich*. O *unheimlich* poderia ser, de acordo com meu olhar discursivo-^o desconstrutivo, um novo processo identificatório porque convocou o sujeito a se deslocar, a mover-se entre sala de aula-^o tela de aula, entre saber-^o não-saber e entre presença-^o ausência, movendo-o para um não-^o lugar de entre-^o ensinos.

Em relação a essa posição discursiva, o sujeito-professor afetado pelos efeitos *unheimlich* poderia ser interpretado como um sujeito que ao falar de si, sobre a experiência de ter sido professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19, acabou por quase não trazer no fio do discurso dizeres que permitissem um olhar mais cuidadoso acerca do e sobre o ensino de língua portuguesa. Em especial, ao responderem sobre a provocação-chave, sobre o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia, pareceu-me, ao buscar as regularidades, que parte dessa pergunta não foi ouvida (ou fora desconsiderada?) pelos sujeitos, como se o que havia lhes afetado nessa provocação fosse apenas: o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19.

Uma falta sobre a qual interpreto de modo ainda muito reticente, para ventilar suas possíveis razões, mas é algo que me afeta e que afeta meu olhar sobre aspectos que o meu desejo de sujeito-pesquisadora-formadora gostaria de discutir: o ensino de língua portuguesa. Uma

posição reticente “no sentido em que a reticência, vocês sabem, é a figura de um calar-se para deixar se fazer ouvir mais do que a eloquência” (Derrida, 2003, p. 85). Preciso ainda calar-me para me fazer ouvir e daí ouvir no não-dizer dos sujeitos-professores o que essa falta nos fala e que faltas ela pode nos sugerir.

Para demarcar a presença dessa falta (a contradição aqui é intencional), optei por rasurar a formulação ~~de língua portuguesa~~, instaurando, assim, uma “economia vocabular” (Santiago, 1976. p. 74) e, desse modo, inscrever outros sentidos. Uma rasura que “permite ler aquilo que ela oblitera, inscrevendo, *violentamente* no texto aquilo que buscava comandá-lo de fora” (Derrida, 2001b, p. 12, grifo meu). Ao decidir trazer a rasura para a superfície do papel-tela, assumo, inevitavelmente, a violência desse gesto. Um gesto que ao cortar as palavras põe em destaque aquilo que está suprimido.

Tal rasura também comparece no título desta tese, o que já coloca em evidência a constância de uma falta. Tratar-se-ia, como sugerem Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 829), “de uma falta, relacionada mais diretamente à ocultação de elementos do interdiscurso de uma dada formação discursiva que só poderão ser resgatados a partir do apelo aos exteriores da linguística”? De acordo com as autoras, essa falta provoca um contingenciamento discursivo e isso se estabelece em função de determinadas condições de produção históricas e/ou enunciativas, referentes à relação do sujeito com o objeto de que fala, com a língua que fala e com o interlocutor com quem fala.

Interpreto que pode ser isso que acontece nas escrituras de si dos sujeitos-professores entrevistados, uma vez que ao falarem sobre a experiência de ser professor ~~de língua portuguesa~~ no acontecimento da pandemia de Covid-19, esses sujeitos têm nesse acontecimento as condições de produção histórica que provocam tal contingenciamento discursivo. Um acontecimento singular, como já discuti anteriormente, que perturbou os modos de ser professor, mas que não teria perturbado os saberes específicos relacionados a sua formação. De tal forma, que entre o que perturba e o que não perturba, o sujeito-professor manteve a sua posição de sujeito do conhecimento, porém com algumas certezas abaladas em relação a como assumir tal posição, uma vez que em sua formação docente, entre elas a inicial, o preparo para exercer a docência esteve voltado para um ensino presencial e analógico.

Sobre essa falta nas respostas relacionadas ao ensino de língua portuguesa, por ora, interpreto-a também como um dos efeitos *unheimlich* da docência pandêmica. De modo que os sujeitos-professores apontaram em seus dizeres que o estranho não era ensinar língua portuguesa, não era o conteúdo a ser lecionado; o estranho estava relacionado às dificuldades

impostas ao ser e se fazer professor na pandemia, eram as metodologias de ensino demandadas pelo ensino remoto emergencial, por exemplo.

Olhar discursivamente para a falta nas respostas dos sujeitos-professores sobre “ser professor ~~de língua portuguesa~~ no acontecimento da pandemia de Covid-19”, provocou-me alguns questionamentos: esses sujeitos mantêm a ilusão do domínio dos saberes específicos de sua formação inicial, por essa razão não se sentem abalados como sujeitos do conhecimento? O que os abala, então? O que fez com que se ensurdescessem para parte da pergunta que lhes foi proferida?

Ao falar de si, o sujeito-professor recupera em sua memória aspectos relacionados mais intensamente com os ideais de ser professor, pelo viés de um “dever-ser” (Nasio, 1995), por meio do qual remete-se a matrizes formadoras ou modelos que o sujeito deve incorporar no processo de ensino e aprendizagem. Tais matrizes/modelos me levam a pensar no processo de formação inicial dos professores como um *locus* formativo em que essas matrizes são idealizadas.

Ao apagar de suas respostas indícios sobre a relação específica com o ensino de língua portuguesa, o sujeito-professor afetado pelos efeitos *unheimlich* joga luz sobre um aspecto que muito me toca neste estudo e que é apontado por Riolfi (2015) ao discutir sobre a formação docente e propor a existência de um tempo verbal exótico, que acaba por orientar o fazer profissional, o *presente perpétuo*:

O fazer docente ganha fixidez e imobilidade e, conseqüentemente, as ações da vida destes colegas passam a ser conjugadas em um exótico tempo verbal: o presente perpétuo. O presente perpétuo é o tempo em que se conjuga o sintoma. Ele é praticamente indiferente às condições empíricas da existência porque só conta com elas para compor o palco onde ele se desdobra. (Riolfi, 2015, p. 293)

Arriscar-me-ia a sugerir que a fixidez e imobilidade a que a autora se refere reverberam neste estudo por meio do apagamento que me inquieta neste momento de discussão, confirmando uma indiferença às condições empíricas de ser professor ~~de língua portuguesa~~. Contudo, são sujeitos afetados pelo estranhamento de ser professor durante o acontecimento da pandemia. Trata-se de mais ambivalência: o *presente perpétuo* que demarca um fazer docente cujo domínio do saber específico – ensinar língua portuguesa - é tomado como inabalável em concomitância a um acontecimento singular - pandemia de Covid-19 - que desestabiliza seus ideais de dever-ser professor.

Esse primeiro gesto de interpretação, em que um sujeito-professor afetado pelos efeitos *unheimlich* emerge das escrituras de si sobre o que foi ser professor ~~de língua portuguesa~~, sinaliza um início de possibilidades de respostas em relação ao meu objeto de pesquisa. Além disso, aponta para aspectos que potencializam algumas considerações sobre a formação inicial de professores. É isso que desenvolverei neste momento em que me desloco para um gesto de fechamento deste primeiro capítulo.

Como posso olhar para este exercício teórico: analítico: discursivo: psicanalítico: desconstrutivo em torno da experiência docente de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19? Repetirei essa pergunta ao propor possíveis gestos de fechamento para cada capítulo, a fim de compartilhar quais são as impressões que estou tecendo acerca do que me propus investigar neste estudo.

Problematizar a formação e o trabalho docente, esse pode ser um aspecto seminal para as minhas ponderações acerca do que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia. Essa problematização não consiste em buscar culpados ou responsáveis por tudo o que aconteceu no cenário da educação básica brasileira em 2020 e 2021, quando vivenciamos o acontecimento mais singular de nossas biografias, no campo pessoal e profissional, bem como de suas ressonâncias que se seguem.

É um olhar que se propõe a compreender e interpretar o que a experiência da docência pandêmica nos aponta sobre aspectos que podemos avançar ao pensar a formação de professores, em especial, a formação inicial, lugar de onde partem minhas inquietações e minha pergunta de estimação, conforme já comentei no começo desta tese, sobre o que é ensinar língua portuguesa para quem já sabe português. Pergunta que sofreu um deslocamento em decorrência da pandemia e que se reconfigurou para a inquietação sobre como foi ser professor de língua portuguesa durante esse acontecimento.

Neste primeiro capítulo, as escrituras de si dos sujeitos-professores de língua portuguesa destacaram os efeitos *unheimlich* na experiência docente. Por vezes, durante a etapa de escuta: leitura-trituração, quando transcrevia as entrevistas, e de leitura-trituração, enquanto propunha gestos de interpretação, questionei-me por quais razões esse efeito estava tão presente nos fragmentos de memória que os sujeitos-professores compartilharam em suas entrevistas.

Na SD 16, acredito ter encontrado um pequeno lampejo que pode iluminar meus caminhos para tentativas de respostas: “*porque a gente sabe como fazer no presencial*”. Essa crença de que ilusoriamente sabemos ser professores *no presencial* é justificada pelo fato de que é para essa modalidade de ensino que estamos formando nossos futuros professores. Os

currículos, objetivos, perfil de egresso, conteúdos e metodologias até 2020 estiveram voltados para o que acontecia no mundo até então. Mas aconteceu a pandemia de Covid-19 e essa crença precisa ser desconstruída a partir da experiência docente com o ensino remoto emergencial.

Os efeitos *unheimlich* na sala de aula: tela de aula, do saber: não-saber e da presença: ausência culminaram em experiências que deslocaram esses sujeitos. Entendo que devemos olhar para esses efeitos para propormos deslocamentos no que compreendemos sobre formação inicial, mesmo que inicialmente se configurem como idealizações narcisísticas para que também rasuremos, desconstruindo, parte da resposta que recortei da SD 16 “*porque a gente NÃO sabe como fazer no presencial*”.

Não conseguirei me explicar de maneira satisfatória agora (felizmente já estou me desapegando da ilusão de que conseguiria fazer isso de modo completo), porque ainda há muitas trilhas para desbravar nos labirintos do dizível e o do não-dito pelos sujeitos-professores. Mas posso esboçar uma tentativa de sinopse dessa rasura da SD 16: o que intento propor é que nos desafiemos a pensar a formação não mais pela (suposta) certeza de que sabemos ser professores (em uma modalidade de ensino específica), mas sim que NÃO sabemos sê-lo, com o aceite de que é pela negativa, pelos limites e pelas impossibilidades do saber que nos constituímos sujeitos-professores. Talvez Coracini já traga pistas do que estou tentando me explicar:

propomos uma reflexão sobre uma possível mudança de posição do(a) professor(a) de língua (portuguesa ou estrangeira), da posição tradicional de um saber – ou, melhor, de um conhecimento totalizante –, que se apoiava na dicotomia professor/aluno, fonte do saber/ignorância, para a posição subjetiva de professor ignorante, tal como concebe Rancière (Coracini, 2014, p. 404).

Pensar essa possível mudança implica propor uma relação saber: ignorância em que a barra lacunar : desloca os efeitos de sentido do que a barra oblíqua [/] tem tradicionalmente mobilizado até então, ou seja, ela não barra ou bloqueia, mas abre pontos de fuga, contato e atravessamentos entre essas relações. Junto a isso, proponho que pensemos a formação inicial com base no neologismo forjado por Riolfi (2015) como *formacriação*, em que a formação e a criatividade se aglutinam, a fim de se amalgamar essas duas instâncias e a condição para isso é necessário “que nas aulas da licenciatura voltadas para o componente específico da formação, sejam realizadas operações discursivas que permitam àquele que está sendo formado alterar sua relação com as palavras” (Riolfi, 2015, p. 115). Avançarei ao longo dos capítulos acerca disso, em especial no quarto capítulo, por ora me leiam como quem lê um rascunho e percebam nele toda a provisoriedade e efemeridade de minhas inscrições e impressões.

Para (ilusoriamente) encerrar este primeiro capítulo decidi trazer novamente a SD 10 aquela mesma que escolhi para abri-lo, por entender que nela há um questionamento-chave para o que tenho discutido até aqui e que terá seguimento nos demais capítulos, assim como abre para outros desdobramentos para continuar a tecer a trama sobre o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19:

SD 10: então / a pandemia mostrou assim / tá / você é professora em sala de aula com quatro paredes / eles sentados na tua frente / e agora quando eles estão atrás de uma tela? / você não consegue chamar a atenção dele ali / você não consegue cutucar ele / você não consegue ver se ele realmente está fazendo (SP 10, p. 8)

A interpelação desse recorte “*tá / você é professora em sala de aula com quatro paredes / eles sentados na tua frente / e agora quando eles estão atrás de uma tela?*” é uma chave que abre um portal do esquecimento e do rememorado e aí a palavra “fala do sujeito e não o sujeito que controla a palavra.” (Eckert-Hoff, 2008, p. 29). A experiência de ensino remoto emergencial desencadeou questionamentos em torno do ser professor, que podem ter produzido deslocamentos nos modos de subjetivação desses sujeitos.

Como uma chave que abriu um portal para o dizível e o indizível, para a fala que falha e que falta, a interpelação de SP 10 também reverbera a angústia dessa experiência. Foi angustiante porque não tínhamos arsenal simbólico para contornar o *unheimlich*, consequência da singularidade do acontecimento da pandemia associado aos perfis formativos docentes voltados para o ensino analógico e ainda muito reprodutor, em que o professor é “reduzido a servir de porta-voz de terceiros” (Riolfi, 1999, p. 68) e pouco autoral e que se confrontaram às exigências e necessidades do ensino remoto emergencial.

Com isso, tomo a regularidade discursiva angústia como o ponto de deslocamento para o próximo capítulo, no qual trarei gestos de leitura-trituração de uma possível cartografia afetiva em analogia à “cartografia sintomática” (Birman, 2020), passando pelos afetos e pelas faltas e seus efeitos nos modos de subjetivação dos sujeitos-professores. Para tal, considero que “a experiência psíquica do sujeito na pandemia é caracterizada primordialmente pelo *trauma*, uma vez que o sujeito não pode reconhecer e realizar de fato a *antecipação do perigo*” (Birman, 2020, p. 139), com base no que Freud expôs no ensaio de 1926, intitulado “Inibição, sintoma e angústia”.

2º CAPÍTULO: DA ANGÚSTIA - EFEITOS, AFETOS E DESLOCAMENTOS NA DOCÊNCIA PANDÊMICA

Gostaria de iniciar este segundo capítulo ressaltando que os deslocamentos na escritura desta tese estão sendo determinados pelos gestos de interpretação que estou propondo para a movimentação do *corpus* a partir das regularidades discursivas extraídas do arquivo que constituí com as entrevistas concedidas por dez sujeitos-professores de língua portuguesa graduados no curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC, que lecionaram no acontecimento da pandemia de Covid-19. Essas regularidades me auxiliaram a desenhar alguns caminhos a percorrer entre os capítulos e fizeram com que neste segundo momento meus gestos de leitura-trituração estejam voltados para uma palavra-chave: angústia.

Se no primeiro capítulo “efeito” foi um significante que potencializou diversos deslocamentos dentro da escritura, como no efeito *unheimlich* e nos efeitos de deslocar(-se), neste capítulo a potência está concentrada no significante “afeto”, mas sem me afastar de seus efeitos, muito pelo contrário. A partir da máxima lacaniana de que a angústia é o afeto que não engana, proponho alguns gestos de interpretação que me auxiliam na tarefa de analisar o que foi ser professor de língua portuguesa durante a pandemia de Covid-19 e, com isso, investigar se a experiência de ensino remoto emergencial instaurou (ou não) deslocamentos nos modos de subjetivação desses sujeitos, implicando (ou não) a constituição de novos processos identificatórios de ser professor. Começamos, então, a olhar para a angústia e seus efeitos:

SD 18: angustiante / muito angustiante /// porque a gente não sabia o que fazer /// de que forma a gente conseguia /// porque eu percebi que eu não consigo ser professora se eu não estou em sala de aula / parece / assim /// não é errado / mas parece que o professor tem que estar na sala de aula / estar ali em contato com os seus alunos / de pegar na mãozinha e mostrar: “é assim” / essa interação / às vezes / a gente dava aula no meeting para três ou quatro / eles não falavam nada (...) então / para mim foi muito angustiante nesse período de pandemia a gente estar só em casa / se a gente tiver que voltar agora de novo / vou falar: “não / vou esperar as aulas voltarem / daí vou voltar a dar aula” / (SP 10, p . 4)

Essa SD foi recortada da seguinte questão que propus na entrevista: “*Se pudesse definir em uma palavra como foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia, que palavra seria e por quê?*”, SP10 escolheu o significante “*angustiante*”: Ele argumenta

porque foi angustiante, elencando a questão de não saber como lecionar no formato de ensino remoto e de não se sentir professor ao ter de trabalhar distante fisicamente de seus alunos.

Interessante observar que, interpelado pela pergunta, o sujeito-professor imediatamente responde com o significante “*angustiante*” e reitera “*muito angustiante*”. Ele não cogita, não titubeia, apenas se diz, porque sente. Ao mesmo tempo que discursivamente a repetição do significante “*angustiante*” produz um efeito de sentido de reiteração, que reforça e reafirma o que está no fio discursivo, psicanaliticamente a repetição assume no dizer do sujeito uma outra marca porque: “A repetição envolve algo de que, por mais que se tente, não se consegue lembrar. O pensamento não consegue encontrá-lo: O que é isso? Isso é o que está excluído da cadeia significativa, mas em torno de que cadeia gira” (Fink, s.d. p.241).

Na fala de SP 10, o gesto de repetir pode ser interpretado como uma forma para elaborar a experiência do que está sendo rememorado. A rememoração seria, então, uma construção feita por uma retomada de fragmentos mnemônicos, que no real produzem um desfile dos significantes (Almeida; Atallah, 2008). Esse desfile de significantes é uma tentativa de trazer para o campo do dizer o que está no campo do sentir, do que se sente e não se consegue (ou não se quer) dizer.

O que segue em sua resposta, contudo, não é exposto no mesmo ritmo e para tentar elaborar, revivenciando a experiência, quando acontece o *après coup* (Lacan, 1971), há diversas paradas, marcadas pelas [///]: “*/// porque a gente não sabia o que fazer /// de que forma a gente conseguia /// porque eu percebi que eu não consigo ser professora se eu não estou em sala de aula / parece / assim /// não é errado / mas parece que o professor tem que estar na sala de aula*”. Dentre os recursos que dispomos para lidar com o trauma ou o real é falar ou escrever e segundo Assolini (2016, p. 134) isso “permite vivenciar a experiência do que Lacan (1971) denominou de *après coup*, que é a tradução francesa para o conceito freudiano de *nachträglichkeit*, substantivo, cuja tradução significa ‘posteridade’”, uma vez que é em momento posterior que os conflitos, as angústias e as faltas podem ser repensados, reanalisados e ressignificados *a posteriori*.

Nesse recorte, além das várias pausas longas, há interrupções do dizer, como em “*de que forma a gente conseguia*”, que não é complementando, mas é retomado em outro tempo verbal: “*porque eu percebi que eu não consigo ser professora se eu não estou em sala de aula*”. Como escreve Lacan no Seminário 11: “Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela [...] a descontinuidade, na qual alguma coisa se

manifesta como vacilação.” (Lacan, 1998, p. 30). A rememoração na SD 18, cujo esforço acende fagulhas do fio memorial, é marcada pela descontinuidade, pelas rachaduras e pela vacilação.

O fio discursivo também revela um conflito de projeções imaginárias sobre o que é ser professor: “*parece / assim /// não é errado / mas parece que o professor tem que estar na sala de aula*”, apontando o dizer do sujeito-professor para um imaginário de ensino presencial em que para ser professor é necessário estar em sala de aula fisicamente. O ensino remoto emergencial desestabilizou esse imaginário, que também é alimentado por uma memória discursiva, na qual as referências sobre ser professor o colocam fisicamente em uma sala de aula.

No contexto de formação docente tem-se no discurso oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores injunções que apontam o perfil que se deseja desse profissional. Assim, nos cursos de graduação se traça o perfil do egresso; já no mercado de trabalho, os cursos de capacitação destacam as expectativas que se tem sobre o seu trabalho e, além disso, temos os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que também propagam um discurso injuntivo sobre o que se espera que “seja” um professor.

Dito de outro modo, o professor tem durante seu processo formativo e durante sua atuação profissional uma série de formações imaginárias que o conduzem a imagens idealizadas acerca de sua identificação profissional. Essas formações imaginárias são resultado de projeções, sendo, portanto, mecanismos de funcionamento do discurso e para Pêcheux:

O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (Pêcheux, 2014, p. 82)

Essas formações imaginárias acerca do que é ser professor acabam por angustiar o sujeito-professor ao ter de lecionar em condições e formatos divergentes daqueles que perpassaram sua formação inicial e que também são acionados em sua memória discursiva. Uma angústia que advém da desestabilização de seus referenciais sobre ser professor.

Encerrando a SD 18, o trauma resultante da experiência da docência pandêmica toma tal dimensão que SP 10 assevera: “*se a gente tiver que voltar agora de novo / vou falar: “não / vou esperar as aulas voltarem / daí vou voltar a dar aula*” pois: “*eu não consigo ser*

professora se eu não estou em sala de aula”. O trauma se caracteriza pela intensidade da mobilização emocional gerada, pela incapacidade de os sujeitos construírem respostas a ele e pelos efeitos patogênicos duradouros que provoca no psiquismo (Laplanche; Pontalis, 2001). Para SP 10, esse trauma define decisões futuras, conjecturadas a partir de uma hipotética possibilidade de um novo cenário que obrigue a realização do ensino remoto emergencial.

Nesse recorte final da SD 18, chama-me atenção à ênfase dada pelo sujeito-professor sobre a decisão de não ser professor em um novo contexto emergencial, contudo somente nesse período ao categorizar: “*vou falar: “não / vou esperar as aulas voltarem / daí vou voltar a dar aula*”. É uma escolha que coloca em suspensão o fazer profissional docente, a partir da confissão de que “*eu não consigo ser professora se eu não estou em sala de aula*”. Um sujeito “clivado, assujeitado, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às circunstâncias histórico-sociais que o moldam” (Ferreira, 2004. p. 42) e que traz em seu dizer pistas de que para ele ser professor é estar “*em sala de aula*”, porque ele é afetado por sentidos pré-construídos e por interdiscursos porque:

o pré-construído é esse “ponto em que se pega o interdiscurso”, reinscrição sempre dissimulada, no intradiscurso, dos elementos do interdiscurso” (Denise Maldidier, 1990), é sua natureza mesmo a que o faz mestre-organizador da constituição do corpus, lugar onde se tece “por baixo do pano” o fio do discurso, construção de base que, sozinha, torna possível o trajeto temático e o evento semântico (Collinot; Mazière, 2010, p. 194).

Os sentidos pré-construídos sobre o que é ser professor tecem “por baixo do pano” o fio do discurso na SD 18, de modo que não estar “*em sala de aula*” para lecionar afeta o sujeito-professor que acaba por interpretar que não estaria cumprindo seu dever profissional. O modo como SP 10 se subjetiva como professor coloca em destaque a necessidade de exercer a docência no ensino presencial, de estar fisicamente em uma sala de aula em uma escola, porque “*eu não consigo ser professora se eu não estou em sala de aula*”. Isso ocorre porque “existem certos sentidos, certas significações na história do sujeito, às quais ele se apega, se atrela, querendo apenas partir delas”, conforme explica Mrech (2002, p. 80).

Ao buscar no fio memorial, o que ficou impresso do acontecimento da pandemia, somos afetados pelo imaginário de completude que é “construída à medida que, ao rememorarmos acontecimentos vividos ou que nos foram relatados, salientamos alguns pontos que mais nos afetaram, enquanto outros permanecem ‘esquecidos’, ignorados, censurados ou, ainda, recalçados no interdiscurso” (Indursky, 2021, p. 19). Deste modo, afetados por um imaginário de completude, nos esquecemos que não rememoramos tudo, porque o que emerge no fio

discursivo são apenas alguns pontos, sobre os quais podemos elaborar e trazer à tona via linguagem. Interpreto que na SD 18, haveria o fenômeno *après coup* ou *nachträglichkeit*, porque o sujeito-professor, ao falar sobre sua experiência de docência pandêmica pôde ressignificar, tentando tornar dizível o que estava na ordem do indizível.

Seguindo, na próxima seção proponho uma breve discussão acerca na noção de afeto e de angústia, associando essa à noção de *lalíngua*, a fim de ampliar meus gestos de leitura-trituração sobre a docência pandêmica e a partir disso mapear rastros e restos que me mostrem (ou não) deslocamentos nos processos de subjetivação dos sujeitos-professores de língua portuguesa. Em seguida, aproprio-me da metáfora do nó borromeano para pensar os efeitos da angústia e do *unheimlich* nos deslocamentos da docência pandêmica. A angústia do.´ no discurso pedagógico assume papel de destaque na sequência ao propor uma cartografia²⁹ dos afetos e, com isso, proponho um gesto de fechamento deste capítulo e me movo em direção ao terceiro capítulo.

2.1 (LAL)ANGÚSTIA: O AFETO QUE NÃO ENGANA

É necessário nesta abertura mais uma confissão: a criatividade da grafia de “(Lal)Angústia” do título acima não me pertence, apenas promovi ajustes gráficos, alterando o local de fechamento dos parênteses, a fim de aportuguesar a expressão. A versão inspiradora é de Azenha (2006) em “(La)Langústia do discurso pedagógico”, um dos capítulos que compõem a obra “*Corpolíngua*: angústia: o afeto que não engana”, organizada por Nina Leite, de onde extraí a segunda parte do título desta seção da tese.

Nesse texto, Azenha explica em nota de rodapé: “ao me ver estudando a versão espanhola do seminário sobre a angústia (*La Angustia*), de Lacan, Juliana, de dez anos, pergunta-me: ‘mamãe, você ainda está lendo essa *lalangústia*?’” (Azenha, 2006, p. 251). A autora traz o lapso da filha para a sua escritura, assim como fez Lacan com *lalangue*, também

²⁹ Silva (2023, p. 141) explica que a cartografia como método em pesquisa qualitativa, no âmbito das ciências sócio-humanas, foi sugerida por Gilles Deleuze e Félix Guattari, dentro dos estudos relativos ao acompanhamento de processos quanto à produção de subjetividades. Segundo Silva, esses “autores inserem a cartografia nos princípios do conceito de rizoma, para se referirem ao modo como entendem a produção de subjetividades. Compreendido como um mapa, o rizoma “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. [...] (p. 22). Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. (Deleuze; Guattari, [1980] 2009, p. 37).”

fruto de um ato falho do próprio psicanalista (Lacan, 1997, p. 15), ao mencionar o aforismo o “inconsciente estruturado como uma linguagem” e ela prossegue:

Lalangústia vem designar o que entra em jogo nesse saber de que nada se sabe e na sua relação com a constituição do sujeito, pois aponta tanto para o caráter inconsciente da linguagem – *lalangue* -, quanto para a angústia; angústia que não cessa de não se inscrever em qualquer discurso. (Azenha, 2006, p. 251).

Apropriar-me desse neologismo, fazendo a devida deferência à autoria original, deve-se à compreensão de que ele encerra uma potente conexão entre *lalíngua*, afeto e angústia, que almejo explorar nos gestos de interpretação propostos nesta seção. Para seguir, entendo ser pertinente apresentar alguns apontamentos de ordem teórica a fim de abastecer o pêndulo que movimenta o ir e vir entre dispositivos teóricos e dispositivos analíticos, por concordar com o que Ernst-Pereira (2009, s/p.) explica: “Uma das preocupações fundamentais na ‘costura’ entre a análise e a teoria é estabelecer o ponto de equilíbrio entre a demanda da reflexão linguística e enunciativa e a demanda da reflexão sobre a exterioridade teórica convocada”. Por ora, um breve deslocamento teórico me convoca.

Uma nota de rodapé de Penna (2017) chamou-me especial atenção por abordar um aspecto em relação à distinção entre afetos, emoções e sentimentos na obra freudiana. Distinção que não tenciono abordar em meus gestos de análise, por isso optei em reproduzir na íntegra o conteúdo da nota, a fim de sinalizar, tal qual faz Penna, de que não será possível aprofundar esta discussão, uma vez que isso escapa do escopo de meu estudo:

A distinção entre afetos, emoções e sentimentos na obra freudiana seria de enorme valia para discussões sobre o campo dos afetos na interface entre a psicanálise, a sociologia e a filosofia. Apesar de identificarmos tal necessidade, uma pesquisa aprofundada escapa ao âmbito deste artigo. No entanto é possível afirmar que se nos primeiros trabalhos sobre histeria, Freud tendia a tratar afetos e emoções quase como sinônimos, discorrendo de forma indiscriminada nos tratamentos das histéricas sobre ‘afetos em conflito’ e ‘emoções em conflito’ (Freud, 1895/1974), com o decorrer de sua obra algumas distinções puderam ser feitas. No artigo, O inconsciente (1915c/1974), Freud distinguiu afetos de sentimentos afirmando que “os afetos e as emoções correspondem a processos de descarga, cujas manifestações finais são percebidas como sentimentos” (Freud, 1915c/1974, p. 204-205). Já no capítulo II de O ego e o id (1923/1976) Freud retomou a questão dos afetos e suas representações bem como das sensações e dos sentimentos, conscientes e inconscientes, associando-os às formulações sobre as instâncias psíquicas e ao sentimento de culpa inconsciente. Afirmou que: “enquanto que com as representações inconscientes devem ser criados vínculos de ligação antes que elas possam ser trazidas para a consciência, com os sentimentos, que são transmitidos diretamente, isto não ocorre” (Freud, 1923/1976, p. 36). Ou seja, para Freud a distinção entre consciente e pré- -consciente parecia não ter significado no que concernia aos sentimentos, pois - deixando-se o pré-consciente de lado - estes podiam ser conscientes ou inconscientes. Assim, a partir da segunda tópica e da introdução do conceito de Id, foi possível que o conceito de pulsão ficasse mais

próximo ao de emoções e sentimentos, fazendo com que a pulsão adquirisse também uma dinâmica emocional [...] (Penna, 2017, p. 13)

Com o apoio desse conjunto de sinalizações de Penna, opto por não adentrar em distinções conceituais entre afetos, sentimentos e emoções. Doravante, ao mobilizar o que afetou os sujeitos-professores de língua portuguesa na docência pandêmica, amparo-me na breve explicação a seguir: “A etimologia da palavra afeto evidencia que ela alude a sentimentos que afetam – tanto no sentido de *afeições* como de *afecções* – o psiquismo do sujeito.” (Zimmerman, 2008, p. 23). Portanto, afeições ou afecções promovem os deslocamentos desta escritura em que a angústia é tomada como um ponto de ancoragem em parte das discussões sobre a docência pandêmica, bem como será a força propulsora que deslocará esse afeto em direção ao desejo, em consonância ao que nos ensina Freud: “O desejo é o movimento” (1972).

Freud, no ensaio de 1926, intitulado “Inibição, sintoma e angústia” (2014), estabelece uma distinção entre a angústia sinal e a angústia real. De acordo com as explicações de Birman (2020) sobre o discurso freudiano, a angústia sinal supõe a antecipação do sujeito no contexto psíquico de perigo iminente e pode mobilizar suas defesas psíquicas pela transformação do invisível em visível e do indizível em dizível. Porém, na angústia real não ocorreria a antecipação do perigo e o sujeito seria “intensamente afetado pela *surpresa do acontecimento fatídico*, promovendo então a angústia real e o trauma como o seu correlato.” (Birman, 2020, p. 139). Essa é a angústia que afetou o sujeito no acontecimento da pandemia e que afetou o sujeito-professor na experiência de ensino remoto emergencial, provocada pela *surpresa do acontecimento fatídico*. Por essa razão, como esclarece Birman (2020), a angústia real tem um forte impacto traumático.

No decorrer do ensaio de Freud, uma afirmação chamou-me especial atenção e, interpelada pela ordem dada ali, procedi do modo que foi solicitado pelo autor: “*Vamos parar e refletir*. O que buscamos é um entendimento que nos leve à natureza da angústia, um critério que distinga o que é verdadeiro e errado acerca dela. Mas isso não é coisa fácil, *a angústia é algo difícil de apreender*” (Freud, 2014, p. 71, grifos meus). O que há na angústia que a faz ser algo difícil de apreender? *Vamos parar e refletir*, conforme nos convoca Freud. Talvez um primeiro indício de resposta esteja na página seguinte, quando afirma “A angústia é, em primeiro lugar, algo que se sente.” (Freud, 2014, p. 72). Sendo algo que se sente, algo que atravessa o corpo, é algo sobre o qual não se tenha na língua a sua principal ou possível forma

de expressão e de explicação, porque são “efeitos e afetos que nos atingem antes de qualquer cogitação” (Baldini, 2012, p. 67).

Corroborando isso, Lacan situa em “Televisão” (1973) a origem do afeto: “Que me respondam apenas uma coisa: afeto diz respeito ao corpo? Uma descarga de adrenalina é ou não é do corpo? Que perturba suas funções é verdade. Mas, em que isso provém da alma? O que isso descarrega é pensamento.” (Lacan, 2003, p. 522). Disso se depreende que o afeto é um efeito do inconsciente e como um efeito afeta o corpo. É por isso que a angústia é algo que se sente, como disse Freud, e é o afeto que não engana, como afirma Lacan.

Considero, então, a angústia como uma afecção, algo que afeta e que comparece em nosso corpo como um efeito. Não há como escapar ou me desviar desses significantes – afeto e efeito - e de seus efeitos. Afeto como efeito. Um efeito que passa pelo corpo, que mexe com nossas tripas, como diria Lacan em “O fenômeno lacaniano”: “O afeto, o que é? (...) Vocês acreditam que seja as tripas agitando? Do que elas agitam? Elas agitam palavras. Não há nada que afeta mais, como se diz, aquele que qualifiquei de ser falante” (Lacan, 2011, p. 26). Mexida, com as tripas em borbulhões, foi dessa maneira que me senti ao me debruçar sobre o tema da angústia neste estudo.

É dessa relação entre afeto como efeito e angústia como um afeto que não engana que a noção de *lalíngua* também pode ser mobilizada e pensada. Sobre isso, Lacan explica:

alíngua nos afeta primeiro por tudo que ela comporta como efeitos que são afetos. Se se pode dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, é no que os efeitos de alíngua, que já estão lá como saber, *vão bem além de tudo o que o ser que fala é suscetível de enunciar*” (Lacan, 1985, p. 190, grifos meus).

Já que os efeitos da *lalíngua* vão bem além do que o sujeito é capaz de enunciar, é pelo corpo que os efeitos da angústia passam e “este efeito agita as tripas. Porque ele agita as tripas, o afeto faz do sujeito do inconsciente um ser falante, quer dizer, um sujeito do inconsciente dotado de um corpo.” (Josson, 2017, p. 39). Talvez Azenha (2006) ao propor o neologismo “(La)Langústia” tenha conseguido cunhar um significante que aponte para uma possibilidade de tentativa de enunciar rastros dessa relação entre *lalíngua* e angústia. Uma tentativa de “significantear” o que não é “significanteável”, porque a *lalíngua* é marcada pelo não fechamento da língua e o que se sente com a angústia vai bem além do que se consegue dizer.

Entre o que o sujeito sente, o que lhe afeta e o que ele (se) diz há pontos de encontro? Ou somente desencontros e descompassos? Pontos de impossível? Questões que me provocam

a pensar sobre os efeitos da angústia no discurso dos sujeitos-professores de língua portuguesa que lecionaram no acontecimento da pandemia de Covid-19.

Nesse momento, os entremeios e atravessamentos entre a análise de discurso e psicanálise apontam para pontos de imbricamento entre o sujeito da ideologia e o sujeito do inconsciente, posto que o sem-sentido provocado pelo inconsciente e a contradição presente nos rituais de interpelação ideológica sempre fraturam e colocam à mostra o teatro da consciência: “Em suma, há um *ponto de impossível* – marcado na ordem da língua pelo ato falho, pelo chiste e pelas contradições – que torna visível o fato de que não há um assujeitamento total, uma alienação completa do sujeito.” (Magalhães; Mariani, 2010, p. 404 grifos meus).

Complementando esta breve incursão teórica acerca da angústia, trago as contribuições do “Vocabulário da pandemia do novo coronavírus” (VPNC). Trata-se de um vocabulário temático e digital em linguagem coloquial, sustentado teoricamente pelos pressupostos da Análise de Discurso Pecheuxtiana em suas relações com a História das Ideias Linguísticas. O VPNC está disponibilizado no site da Universidade Federal de Santa Maria, em colaboração com o Observatório de Informações em Saúde e envolve dezenas de pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior. Vejamos como o verbete “angústia” comparece nesse vocabulário temático:

Angústia é aquilo que *afeta* as pessoas, produzindo manifestações físicas e/ou emocionais, enquanto consequência de determinada situação ou causa de outras expressões de *mal-estar* no corpo, desestabilizando o estado psicológico. É aquilo que é sentido no corpo e, no entanto, ainda não está suficientemente nomeado/representado/elaborado pela pessoa. Especificamente, angústia é uma das consequências provocadas pelo isolamento social, devido à pandemia da covid-19 (Petri; Surdi; Severo, 2023, p. 9, grifos meus).

Além de se configurar como uma das consequências provocadas pelo isolamento social, a angústia, como um afeto que provoca mal-estar, nem sempre está suficientemente elaborada pelo sujeito, por isso que ela surge como um mecanismo operador de estranheza do sujeito para com seu próprio discurso (Almeida; Atallah, 2008). Afetados pela angústia, o mal-estar docente assume um lugar de relevância para pensar os modos de subjetivação dos sujeitos-professores, porque, parece-me, que a experiência de ensino remoto emergencial provocou deslocamentos nesses modos.

Esteve (1999, p. 57) esclarece que o mal-estar docente seria “um conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições

psicológicas e sociais em que se exerce a docência” e explica que essa expressão é empregada para descrever “os efeitos *permanentes*, de caráter *negativo* que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social *acelerada*.” (Esteve, 1999, p. 98, grifos meus). Chamo a atenção para os três adjetivos que grifei e o modo como podem funcionar discursivamente: “efeitos *permanentes*”, “caráter *negativo*” e “mudança social *acelerada*”.

Um efeito *permanente* pode soar inicialmente como uma afirmação precipitada, generalista ou que remeta a um sentido de algo rígido, fixo, no entanto, como os estudos da psicanálise têm discutido, os rastros, as cicatrizes, as marcas que ficam das experiências são indelévels. Freud nos ensina pela metáfora do bloco mágico que algumas experiências ficam impressas, porque são de caráter *negativo*, carregam trauma, mal-estar, desconforto, *unheimlich* e some-se a isso seu acontecimento *acelerado*, tal como foi a pandemia, o isolamento social e o ensino remoto emergencial.

Seguindo na trituração da angústia, como o afeto que não engana, os efeitos de uma angústia real, para a qual não houve tempo para se preparar emergem mais uma vez no fio discursivo. Dessa angústia real, que faz tropeçar o dizer, a ansiedade se manifesta como um sintoma e foi também vivenciada pelo mesmo sujeito-professor que escolheu na SD 18 o significante “*angustiante*” para definir sua experiência de docência pandêmica:

SD 19: foi todo mundo pego de surpresa / não é? / (...) e aí quando a gente teve durante a pandemia só a questão das aulas do meeting / muitos não entravam / muitos não davam retorno e aí ficava um pouco /// ficava pouco não / ficava muito frustrante / com essa nossa função / eu desenvolvi ansiedade durante a pandemia porque eu falei: “meu deus / os meus alunos não estão dando retorno / eles não estão fazendo as atividades / eles não estão escrevendo” e agora que a gente voltou para a sala de aula a gente viu o quanto o 9º ano / que ficou no período do 7º e 8º ano em casa / o quanto que prejudicou a pandemia no aprendizado deles / porque os pais não acompanham os maiores (...)/ aí a gente fica até /// eu fiquei muito angustiada / mas a gente segue / não é? / (SP 10, p. 1)

Na SD 19, SP 10 partilhou a informação de que desenvolveu ansiedade durante a pandemia ao responder a primeira questão que propus em todas as entrevistas, cuja formulação apresentei no TCLE: “Esta pesquisa é sobre ‘O que foi ser professor(a) de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19’, gostaria que contasse como foi essa experiência para você”. O sujeito-professor reitera a “surpresa pelo acontecimento fatídico” (Birman, 2020, p. 139) da pandemia ao afirmar que “*foi todo mundo pego de surpresa*” e segue lembrando momentos vivenciados durante o ensino remoto emergencial em que houve pouca participação

dos alunos nas atividades síncronas e nas não-presenciais também, acarretando prejuízos para a aprendizagem.

Inúmeros são os fatores que podem ser apontados como causadores da pouca participação dos alunos nas aulas *online*, alguns deles já discuti na seção 0.4, quando contextualizei o acontecimento da pandemia e discuti sobre as condições de realização do ensino remoto emergencial. A pouca participação dos alunos em: “*muitos não entravam / muitos não davam retorno e aí ficava um pouco*” é enfatizada pelo sujeito-professor ao reformular seu próprio dizer: “*///ficava pouco não /ficava muito frustrante /*”. Ao reformular seu próprio dizer, SP 10 não apenas recorda, mas principalmente elabora a experiência e o que dela resultou: a frustração, que sai de uma escala de “*pouco*” para “*muito*”.

Seguindo uma cartografia sintomática, a ansiedade é assumida no discurso do sujeito-professor: “*eu desenvolvi ansiedade durante a pandemia porque eu falei: “meu deus / os meus alunos não estão dando retorno / eles não estão fazendo as atividades / eles não estão escrevendo*”. A experiência de docência pandêmica é rememorada e elaborada, com destaque para a pouca participação e o não envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Ao finalizar sua resposta na SD 19, o sujeito-professor aponta o que entende ser uma das consequências do período de ensino remoto: “*e agora que a gente voltou para a sala de aula a gente viu o quanto o 9º ano / que ficou no período do 7º e 8º ano em casa / o quanto que prejudicou a pandemia no aprendizado deles / porque os pais não acompanham os maiores (...)* / *ai a gente fica até /// eu fiquei muito angustiada / mas a gente segue / não é?*” E a angústia também se faz presente no presente, diante da constatação dos prejuízos na aprendizagem.

O recorte final da SD 19: “*mas a gente segue / não é?*” reverbera conformismo. Vasconcelos e Miranda (2012, p. 2) comentam que ensinar tornou-se penoso e a angústia (d)enunciada pelo sujeito-professor parece sinalizar “um descompasso entre suas concepções, valores e representações acerca do ensinar – elaboradas no decorrer da carreira – em relação aos estudantes com os quais atuam”. Um descompasso que foi potencializado pelo acontecimento da pandemia, pelo ensino remoto emergencial e pelo efeito *unheimlich* na docência pandêmica e afetado pelos deslocamentos já discutidos no primeiro capítulo.

Tanto na SD 19 quanto na SD 18, interpreto que os verbos “recordar, repetir, elaborar” são conjugados de modo que recuperam o percurso analítico sugerido por Freud, em 1914, no ensaio “Recordar, repetir, elaborar (Novas Recomendações Sobre a Técnica da Psicanálise II)”, porque o sujeito-professor “não recorda absolutamente o que foi esquecido e reprimido, mas sim o atua. Ele não o reproduz como lembrança, mas como ato, ele o repete, naturalmente sem

saber que o faz” (Freud, 2010, p. 149). Ao repetir, o sujeito-professor tem no falar de si a possibilidade de falar de suas experiências, o que causa afetos e desafetos. Conforme assevera Stübe (2008, p. 63), “não há como passar por tal elaboração incólume”, uma vez que os efeitos desses afetos fazem parte dos modos de subjetivação e contribuem para a constituição de identificações e de subjetividades para si e de si.

Um outro momento das entrevistas em que o significante “*angústia*” foi mobilizado pelos sujeitos-professores foi quando os questioneei se eles haviam sido ouvidos durante a pandemia de Covid-19. As SDs a seguir mobilizam a angústia na cena discursiva da entrevista:

SD 20: eu acho que não muito [risos] / talvez a gente tenha sido ouvido quando a gente tinha algum problema com a internet / acho que assim a gente foi ouvido um pouquinho / mas essas angústias / esse não saber o que fazer / esse não estar de acordo / não gostar / acho que a gente trocava isso só entre colegas e não passava disso / porque a gente não tinha espaço para isso / eram tantas outras coisas e todo mundo estava vivendo dessas angústias que basicamente a gente não foi ouvido / (SP 01, p.10)

SD 21: NÃO / assim / difícil / como te falei / essa parte foi / para mim / a mais complicada / a comunicação entre escola e professor / tanto que a gente fazia essa interação entre os professores / compartilhava as experiências / compartilhava as angústias / compartilhava as conquistas / a gente fazia entre os professores / via chat / falava no Whatsapp em conversa / nos grupos / a gente compartilhava e não teve com a escola / difícil / eles só organizavam para nós os calendários / mas / assim / a gente não sentia segurança / sabe? (SP 07, p.12)

Na SD 20, o sujeito-professor responde, em meio a risos que foram ouvidos quando havia problemas relacionados à internet, mas que em relação às angústias e dificuldades que vivenciaram não foram ouvidos. O riso que se mescla às palavras, paradoxalmente, tampona um sofrimento e faz vazar uma denúncia. É um riso que reverbera o “*não muito*” e o “*um pouquinho*” quando se precisava falar sobre dificuldades operacionais e um “*basicamente a gente não foi ouvido*” quando se precisava desejar falar sobre dificuldades emocionais.

Segundo Coracini (2009, p. 493), trata-se de uma reação espontânea a situações relacionadas aos efeitos do *unheimlich*, “um riso histérico, diante das próprias dificuldades: rir de si mesmo, dos próprios sofrimentos, como uma maneira de sobreviver, de lidar com sintomas e dores, de resistir e se defender do sofrimento, dos incômodos das situações perturbadoras, inesperadas”. Para Payer (2013), o riso corresponde a um modo de irrupção de sentidos de ordem corporal, que junto às expressões faciais, gestos, postura corporal acompanham a pronúncia de determinados elementos linguísticos, constituindo em um dos modos de

funcionamento que envolvem os processos identificatórios. Um rir das próprias dificuldades, que faz emergir uma denúncia marcada pelo desamparo do “*não muito*”.

Já na SD 21, um enfático “*NÃO*” abre a resposta de SP 07 que segue argumentando sobre as dificuldades de comunicação entre escola e professores e de como isso os mobilizou na partilha de experiências, angústias e conquistas. Similar ao riso, interpreto que a denegação que “explode” no início da resposta também produz efeitos de sentido de tamponamento e de denúncia. O sofrimento é exacerbado pela ênfase da resposta negativa que também denuncia o abandono por parte daqueles de quem se esperava amparo, uma vez que “*a gente não sentia segurança / sabe?*”.

O desamparo em ambas as SDs, que emerge via riso ou via entonação, aponta para uma angústia de múltiplas faces: uma relacionada à docência pandêmica e seus efeitos *unheimlich*; outra relacionada à falta de segurança; outra à falta de espaço para falar; outra à falta de espaço para ser ouvido. Uma angústia multifacetada, que não engana, que pelo não-dito do riso e da entonação colocam-nos em posição de entender a presença dos não-ditos, como explica Pêcheux neste jogo de significantes: “entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de entender a presença de não-ditos no interior do que é dito” (Pêcheux, 2015, p. 44).

Os não-ditos presentes no interior do que é dito pelos sujeitos-professores trazem à tona as contribuições de Althusser sobre a escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIEs), que “detém um papel dominante, embora *quase ninguém dê ouvidos* à sua música – ele é tão silencioso!” (Althusser, 1996, p. 121, grifos meus). Ao ninguém dar ouvidos ao papel decisivo da escola na reprodução das relações de produção de um modo de produção, “pelo aprendizado de saberes envoltos no repisar maciço da ideologia da classe dominante” (Althusser, 1996, p. 122), os agentes do Estado dão-se ao direito de não dar ouvidos àquilo que reverberam os sujeitos-professores acerca de suas dificuldades e angústias.

Nesse mesmo texto, enquanto detalha o papel dominante da escola como um AIE, Althusser pede perdão aos professores que, “em condições sumamente adversas, tentam voltar *as poucas armas que conseguem encontrar*, na história e no saber que ‘ensinam’, contra a ideologia, o sistema e as práticas em que estão aprisionados. Eles são uma espécie de heróis.” (Althusser, 1996, p. 123, grifos meus). Talvez, uma dessas poucas armas que os sujeitos-professores consigam encontrar seja a denúncia que emerge pelo não-dito.

Além disso, as materialidades discursivas surgem “daquilo que, entre a história, a língua e o inconsciente, resulta como heterogeneidade irreduzível: um remoer de falas ouvidas,

relatadas ou transcritas” (Pêcheux, 2016, p. 24). As escrituras de si, como materialidades discursivas, ratificam essa heterogeneidade, uma vez que delas emergem muitos discursos que se atravessam, se confundem e até se enstranham...

Tanto na SD 20 quanto na SD 21, um aspecto chamou-me especial atenção nas respostas dos sujeitos-professores: o compartilhamento entre os pares para lidar com a angústia: *“a gente trocava isso só entre colegas e não passava disso” (SD 20)* e *“a gente fazia entre os professores” (SD 21)*, reforçando o gesto de denúncia, de negligência e de ensurdecimento da escola e daqueles que compõem o AIE escolar. A falta de apoio por parte do Estado e daqueles que o representa nas figuras das autoridades, como secretários, diretores e gestores escolares fez com que os professores construíssem redes de apoio entre si, de modo a tentar contornar o real que os desamparava.

Seguindo nos movimentos desta escritura, proponho na próxima seção um olhar de enlaces e de escapes. Para isso, aproprio-me da metáfora do nó borromeano para discutir os efeitos da angústia e dos deslocamentos na docência pandêmica e seus atravessamentos, para pensar sobre uma possível morada para o sujeito-professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19.

2.2 ANGÚSTIAS, DESLOCAMENTOS E EFEITOS: NO NÓ BORROMEANO, UMA MORADA PARA O SUJEITO-PROFESSOR

O acontecimento da pandemia de Covid-19 e o ensino remoto emergencial, marcados por faltas e por impotência, provocaram descentramentos nos modos de subjetivação do sujeito-professor, deslocando-o de uma posição de (ilusório) controle e poder para uma posição (provisória) de instabilidades, incertezas e impotência. Faltas marcadas pelo prefixo “in/im”, que, ao convocarem efeitos de sentido de negação/ausência, desconstroem a estabilidade, as certezas e o poder.

Impotência desconstruída pelos deslocamentos e pelas angústias da experiência da docência pandêmica que colocaram em xeque a autoridade do sujeito-professor ou o “poder legitimado pelo saber que, embora lhe seja atribuído pelo imaginário social, se vê questionado” (Coracini, 2007, p. 8). Por isso, destaco a SD a seguir. Nela, há parte da resposta formulada para a indagação sobre os professores terem tido algum tipo de apoio teórico ou prático para lecionar no formato de ensino remoto emergencial:

SD 22: (...) o apoio entre os colegas / nos poucos encontros / nas poucas reuniões que nós tínhamos / porque eu lembro que o discurso entre nós era sempre o mesmo / de impotência / eu me sinto impotente enquanto professor / eu não estou desempenhando a minha função de professor / a impressão que nós tínhamos era que /aos poucos / nós estávamos perdendo essa função do professor / de ser professor/ perdendo a característica do professor / justamente por essa /// por toda essa impotência que nós tivemos / por essa falta de apoio / por essa falta de suporte (SP 06, p. 6)

A resposta que SP 06 formula enfatiza que o apoio que havia era entre os pares, ou seja, entre os professores, nos “*poucos encontros*” que aconteciam e que nesses momentos partilhavam o sentimento de “*impotência*” motivado pela “*falta*” de apoio e de suporte. A essa sensação de impotência, o sujeito-professor associa a impressão de que “*nós estávamos perdendo essa função do professor / de ser professor / perdendo a característica do professor*”.

É uma escritura de si em que os rastros da angústia estão marcados no fio discursivo pela escassez, pela falta e pela impotência. São rastros de uma angústia que se atravessa pelo acontecimento da pandemia e que o deslocou de seu lugar de poder e de potência para um não-*lugar unheimlich* de entre-*ensinos*. Nesse não-*lugar* se instala uma possível “morada do sujeito-professor”, atravessada por deslocamentos e angústias.

Nesta SD, chamam-me atenção as repetições do significante “*professor*”, o que ocorre por cinco vezes nesse recorte, em que o sujeito-professor põe em xeque seus processos identificatórios sobre ser professor. Ao reiterar, pelo viés da repetição, a suspensão sobre o fazer profissional, a escritura de si de SP 06 sobre o que é ser professor, aponta para o fato de que a identidade é “um processo em movimento em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si” (Eckert-Hoff, 2008, p. 64).

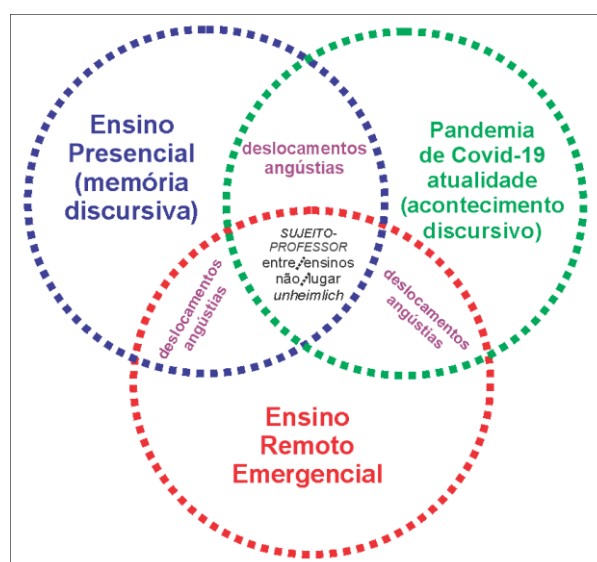
Disso tudo que discuti até neste momento, ocorreu-me em meio às leituras de Lacan (2002) sobre o nó borromeano e também das leituras de Ferreira (2005), de que seria possível propor uma analogia da figura topológica desse nó para pensar alguns aspectos do que estou mobilizando em meu estudo. Proporei, portanto, um gesto de leitura envolvendo, pelo viés da analogia à metáfora lacaniana desse nó, para enlaçar o acontecimento da pandemia ao ensino presencial e ao ensino remoto emergencial.

Lacan traz para o debate psicanalítico a metáfora do nó borromeano em 1972, emprestando a figura topológica dos estudos da matemática, para discutir a estrutura psíquica do sujeito. Ferreira (2005, p. 70) explica que esta figura é formada por três anéis, simbolizando

o imaginário, o real e simbólico: “Retirando-se um desses anéis os outros dois ficariam soltos e perderiam a interligação constitutiva. O que os sustenta, então, precisamente, é esse laço de interdependência que os estrutura solidariamente”. Zimerman (2008, p. 291) esclarece sobre a origem do termo borromeano: sua origem remete à ilustre família Borromeu, residente em Milão, cujas armas compunham-se de três anéis em forma de trevo, simbolizando uma tríplice aliança. Se um dos anéis se retirasse, os outros dois ficariam soltos, e cada um remetia ao poder de um dos três ramos da família.

A partir dessa possibilidade de analogia, tomo (por empréstimo) a imagem do nó borromeano, sem a intenção de propor qualquer aproximação teórica ou conceitual do que há na proposta lacaniana. O que me valho é exclusivamente da possibilidade de explorar imageticamente a ideia dos anéis que se entrelaçam e do que emerge e do que escapa dos pontos de entrelaçamento:

Figura 03 - Uma morada para sujeito-professor no nó borromeano do entre-ensinos



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Em consonância ao que propus no primeiro capítulo, na seção 1.3, sobre a barra oblíqua lacunar \cdot/\cdot , optei por traçar os anéis desse nó também com o traço pontilhado, convocando, deste modo, efeitos de sentido que mobilizam atravessamentos, concomitâncias, simultaneidades, deslocamentos, porosidades, escapes, furos e falhas. Com isso, já aponto um gesto de interpretação acerca do que não \cdot/\cdot está contido em cada anel e em seus enlaces e escapes, sugerindo, entre outros efeitos de sentido, que há efeitos que emergem da aliança dos três anéis

que se atravessam na confluência dos nós, entre fronteiras fluídas, portanto, podem se mover por entre os furos dessa estrutura porosa.

São enlaces que mobilizam um efeito de estrutura em que há o embate entre a completude e a incompletude porque:

o efeito de estrutura, comum ao sujeito, à linguagem e à ideologia, deixa sempre furo e, em torno desse furo, é que irá se travar o embate pela completude, um movimento incessante que age como uma injunção para o sujeito. *O furo seria, assim, o lugar do espanto, do estranho*, que faz funcionar as “estruturas”, que em sua forma de organização tenderiam ao fechamento, donde a busca incessante de soldar o buraco que lhes é constitutivo. (Ferreira, 2005, p. 72, grifos meus)

Parafraseando Ferreira, os furos nos anéis seriam, assim, o lugar do espanto, do estranho – do *unheimlich* - que fazem funcionar estruturas que tenderiam ao fechamento. No entanto, o acontecimento singular da pandemia de Covid-19 e os seus efeitos desestabilizaram tais estruturas, criando fissuras, pelas quais efeitos e afetos se movimentaram. Ferreira (2005, p. 73) ainda complementa trazendo Derrida, ao explicar que a estrutura estaria presente apenas como um de seus efeitos (efeito de estrutura), e seu fechamento funcionaria como efeito de uma ausência.

Na Figura 03, proponho um entrelaçamento dos anéis do ensino presencial e pandemia de Covid-19 e ensino remoto emergencial. O anel azul, situado à esquerda, está representando a modalidade de ensino presencial, para a qual temos uma memória discursiva construída e que diz respeito ao formato de ensino para o qual os professores foram formados para lecionar. À direita, o anel verde indica a pandemia de Covid-19 como uma atualidade. Entre o batimento de uma memória e essa atualidade, que instauram outras redes de sentidos, constitui-se o acontecimento discursivo (Pêcheux, 2015) da pandemia de Covid-19. Abaixo, centralizado, o anel vermelho apresenta o ensino remoto emergencial, a modalidade de ensino que se instala durante o acontecimento da pandemia, para a qual os sujeitos-professores não estavam preparados para lecionar.

No entremeio dos três anéis está o SUJEITO-PROFESSOR no entre-ensinos, em um não-lugar de efeitos *unheimlich* que emerge dos enlaces entre ensino presencial, ensino remoto emergencial e pandemia. A formulação entre-ensinos que cunhei para me referir ao não-lugar de efeitos *unheimlich* na docência pandêmica sugere que a afetação que se produziu entre os deslocamentos e as angústias do ensino presencial para o ensino remoto emergencial e dos efeitos do afeto da angústia e dos deslocamentos se manifestaram via *corporeolinguagem* na

docência durante o acontecimento da pandemia. Deslocamentos e angústias são efeitos que emergiram dessas alianças e que se manifestaram nas escrituras de si dos sujeitos-professores deste estudo.

Desse modo, na Figura 03 ilustro efeitos que podem emergir entre os enlaces de dois dos anéis e esses efeitos aparecem repetidos nos demais enlaces, com o objetivo de reforçar o efeito de movência: simultaneidade dos mesmos. Por exemplo, no enlace entre os anéis do ensino presencial e do ensino remoto emergencial, os efeitos de deslocar(-se) de um formato de ensino para outro, entre sala de aula: tela de aula, presença: ausência e saber: não-saber podem ser inscritos para ocupar aquele ponto, porém sua “parada” seria provisória, porque esse efeito se desloca entre os outros pontos de enlace entre outros dois anéis.

Os efeitos de deslocar(-se) também se fazem presentes entre o acontecimento da pandemia e o ensino remoto emergencial que nos fez vivenciar a experiência *unheimlich* do isolamento e do distanciamento social, como formas de proteção à vida. Para nos protegermos tivemos de trabalhar remotamente, em *homeoffice*, em um cenário de muitas incertezas, desinformações e angústias, em que a pulsão de vida nos mobilizava e a pulsão de morte nos assombrava.

Movência similar acontece com a angústia, como um efeito que emergiu do choque entre diferentes experiências de ser professor: a já conhecida, do ensino presencial, e a desconhecida, do ensino remoto emergencial. Deste modo, do enlace entre os anéis do ensino remoto emergencial e o do ensino presencial, a angústia emerge como um afeto que também provocou deslocamentos nos modos de subjetivar o ser professor.

Analogamente, a angústia se desloca e pode ocupar o enlace entre os anéis do ensino remoto e o da pandemia, ambas se constituíram em experiências angustiantes, até traumáticas, como confessaram alguns dos sujeitos-professores deste estudo, provocando perturbações e sofrimentos e que me fazem lembrar de que “A doença é aquilo que *perturba* os homens no exercício normal de sua vida e em suas ocupações e, sobretudo, aquilo que os faz *sofrer*” (Canguilhem, 2009, p. 67, grifos meus). Perturbações e sofrimentos são efeitos que afetaram os modos de subjetivação dos sujeitos-professores que lecionaram no acontecimento da pandemia e que afetaram os sujeitos a ponto de ficarem ou se sentirem doentes. Sobre isso, tratarei na próxima seção ao discutir sobre os afetos do: no discurso pedagógico: a docência pandêmica entre dores e não: sabe(o)res.

Com o fim do ensino remoto emergencial, e a conseqüente retirada do anel que o representa, o nó se dissolve e o entremeio do entre.´ensinos e não.´lugar de efeitos *unheimlich* na docência pandêmica se dissipa parcialmente. Cicatrizes, marcas, rastros e restos ficaram dessa experiência e elas emergem nas escrituras de si dos sujeitos-professores, via fio memorial que traz para o fio discursivo algumas fagulhas, que acendem possibilidades de interpretação de seus dizeres, porque:

Ao ser constituído pela linguagem, o sujeito encontra nela sua morada e disso decorre uma marca do sujeito como *efeito de linguagem*. Por outro lado, ao sofrer a determinação da ideologia, por via da interpelação, o sujeito se configura como assujeitado. E por ser também um sujeito do inconsciente, descontínuo por excelência e que se ordena por *irrupções pontuais*, esse sujeito se mostra como desejante (Ferreira, 2005, p. 72-3, grifos meus).

Pensar o sujeito como efeito de linguagem, como explica Ferreira, é deslocá-lo de uma posição logocêntrica para uma posição de entremeios: entre um real da língua, um real da história e um real do inconsciente (Pêcheux, 2016). Voltando à figura do nó borromeano, nesse lugar de entremeios estaria o sujeito, 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 da Psicanálise, manifestado pelo inconsciente” (Ferreira, 2005, p. 71, grifos meus).

No centro, onde há a confluência porosa dos três anéis, está uma “morada do sujeito-professor”, nesse lugar de entremeios, junto ao entre.´ensinos e ao não.´lugar de efeitos *unheimlich*, marcando-o como aquele que é afetado pelas três ordens que compõem o nó. De tal forma que, ao inserir o sujeito-professor nos entremeios do ensino presencial.´pandemia de Covid/19.´ensino remoto emergencial, considero a afetação que se dá pelas três ordens que compõem o nó, mobilizando a equivocidade, a contradição e o inconsciente. Marcas de um sujeito desejante, um *ser-em-falta*.

Entendo que são esses movimentos em constantes des.´res.´construções que nos autorizam a falar em modos de subjetivação e em processos identificatórios e não apenas em subjetividades ou em identidades. É o que faço a seguir, abrindo um pequeno parêntese teórico para tratar sobre os processos de subjetivação do sujeito contemporâneo.

Braga (2013, p. 274) explica que o “processo de produção do sujeito é chamado de subjetivação. Um processo em que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, ao falar a partir de formações discursivas e ideológicas [...]”. Acerca da noção de modos de

subjetivação do professor na contemporaneidade, parto dos esclarecimentos apresentados por Andrade (2013) ao afirmar que há discursos que permeiam a constituição dos sujeitos na pós-modernidade que assumem posições predominantes e privilegiadas. A pesquisadora ressalta o discurso das ciências e do capitalismo como os que ocupam espaços importantes na formação da subjetividade e da identidade do professor.

Quanto ao discurso científico, Andrade explica que a constituição das subjetividades dos sujeitos-professores é marcada pela autoridade desse tipo de discurso, em especial a predominância de determinadas formações discursivas provenientes das ciências *psi*, as que derivam diretamente da psicologia ou da psicanálise como a psicolinguística, psicopedagogia, psicologia da educação, entre outras. Essas formações acabam por nortear a construção de políticas e objetivos para o ensino e orientam a execução de práticas pedagógicas, estabelecendo métodos e técnicas a serem utilizados.

O resultado disso é a constituição de um pensamento hegemônico que tem influenciado diretamente a constituição de documentos que regem a educação e conseqüentemente, a formação de professores, com formulações que se repetem: “Daí, os processos atuais de constituição das subjetividades encontrarem-se marcados por representações produzidas a partir desses processos hegemônicos” (Andrade, 2013. p. 219). Parece-me que é isso o que ocorre na SD 22, quando o sujeito-professor assevera: *“a impressão que nós tínhamos era que /aos poucos / nós estávamos perdendo essa função do professor / de ser professor/ perdendo a característica do professor”*. O dizer de SP 06 reverbera um pensamento hegemônico sobre o que é ser professor, que é alimentado pelo imaginário de um “sujeito do conhecimento”, mas que no acontecimento da pandemia se vê em uma situação de conflito, diante da constatação de suas dificuldades, o que gera a angústia.

Já em relação ao discurso do capitalismo, Andrade afirma que o neoliberalismo se destaca na atualidade como um tipo de “totalitarismo contemporâneo” (Žižek, 1992), que reproduz a lógica do gozo. Fundamentando-se nos dizeres de Žižek, Andrade explica que nesse modo de subjetivação, o homem estabelece um movimento de ruptura com a natureza, buscando formas de dominá-la e para isso as ciências e as tecnologias são supervalorizadas para se atingir esse objetivo. Nessa lógica do gozo, o domínio da natureza passa a ser um fim em si mesmo, o que se reflete na formação psíquica do sujeito, com a transformação do seu desejo em demanda de consumo. Andrade (2013, p, 221) ainda afirma que os modos como o sujeito molda sua existência dentro das possibilidades técnicas, das condições materiais e culturais, determinam um “estar no mundo”.

O ensaio de nó borromeano proposto nesta seção longe de ser uma tentativa de sacramentar uma “morada do sujeito-professor” configura-se muito mais como um gesto de interpretação acerca dos movimentos, atravessamentos e deslocamentos que o acontecimento da pandemia provocou em seus modos de subjetivação, determinando modos de “estar no mundo” para esses sujeitos. Nessa figura, tentei desenhar caminhos, trilhas e pontos de passagem por onde os sujeitos-professores experienciaram efeitos e afetos – *unheimlich* e angústias – e por onde a falta imprimiu suas marcas, seus rastros – *spuren* (Freud, 1972) - e cicatrizes que o subjetivaram como um *ser-em-falta*. Marcas e *spuren* de sujeitos que se constituem pela e na linguagem, que são fraturados, cindidos, divididos e que transitam “num espaço em que as fronteiras entre o consciente e o inconsciente são tênues e movediças, em que a possibilidade de (auto)controle esbarra a todo momento com a sua impossibilidade” (Coracini, 2007, p. 135).

Um *ser-em-falta* que faz da angústia o caminho para se deslocar ao desejo. Porém, isso é assunto para o próximo capítulo. Sigamos ainda nas trilhas falhadas, furadas, porosas, de fronteiras ausentes que me auxiliarão na discussão sobre o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia, analisando o que os sujeitos-professores dizem sobre o seu fazer pedagógico. É o que proponho para a próxima seção, em continuação a uma proposta de cartografia afetiva da docência pandêmica.

2.3 OS EFEITOS DO NÓ NO DISCURSO PEDAGÓGICO: POR UMA CARTOGRAFIA DE AFETOS NA DOCÊNCIA PANDÊMICA

Para iniciar esta seção, elegi uma das provocações de Coracini (2003), por entender que mesmo se referindo a um contexto de análise de escritos de professores da educação básica, produzidos em 1997³⁰, produzem-se outros efeitos de sentido se (re)situada no contexto da docência pandêmica:

E como fica o professor em meio a isso tudo? Mero instrumento perdido no seu interior entre identificações aparentemente antagônicas: umas que o colocam a serviço de um saber acadêmico tradicional (nem sempre muito profundo), e outras, a serviço de uma concepção de ensino atravessada pelas “novas tecnologias”, que invadem o

³⁰ Trata-se da análise de 50 textos escritos por professores da educação básica e publicados no livro “O professor escreve sua história”, de Silva *et al.* (São Paulo, ABRE-LIVROS FDE, UNICEFF, 1997).

seu dia-a-dia e atravessam os livros didáticos mais recentes, e *para as quais não se sente preparado...* (Coracini, 2003, p. 252, grifos meus).

Parafrazeando Coracini: e como ficou o sujeito-professor em meio ao acontecimento da pandemia? Angustiado. Desamparado. Despreparado. Frustrado. Impotente. Essas poderiam ser algumas das respostas e são. O efeito *unheimlich* discutido no primeiro capítulo e as SDs já analisadas ajudam a discutir como os sujeitos-professores foram afetados pelos deslocamentos entre sala de aula./tela de aula; presença./ausência e saber./não-saber.

Na continuidade desta proposta de cartografia afetiva dos sujeitos-professores de língua portuguesa que lecionaram no acontecimento da pandemia de Covid-19, interpreto que nesta seção, em especial, a escuta discursiva se configura como uma escuta da dor, em consonância a tudo que venho analisando, argumentando, triturando no decorrer deste capítulo. E é uma dor que também me afeta como sujeito-pesquisa-dor-a e que me convoca a buscar um ponto de equilíbrio de modo que eu refute a produção de um conhecimento “insensível ao sofrimento, do mesmo modo que é preciso refutar uma postura que tente explorar a dor e o afeto a ponto de torná-los exóticos.” (Modesto; Anjos; Benayon, 2022, p. 239). Riolfi (2001) é quem propõe que se coloque um hífen para ler melhor esta palavra: pesquisa-dor:

[...] o pesquisa-dor é aquele sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha – implicado em todo seu corpo – na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a dor específica de sua existência. Nesse sentido, cada tema ou questão de pesquisa escolhido por um sujeito que teve a chance de, neste momento, efetivamente realizar uma escolha, é uma maneira simbólica de poder abordar, através de uma metáfora (o trabalho de investigação científico-acadêmica), este absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirige e modela sua existência (Riolfi, 2001, p. 18).

Escutar discursivamente a dor e como ela é ou não nominada requer um exercício que busque fazer da dor uma voz que demanda e precisa de escuta e se constitui em um trabalho que deve buscar os efeitos de sentido atribuídos para a dor, “compreendendo-a como um afeto que se relaciona com os acontecimentos, sendo, portanto, um gesto social e político” (Modesto; Anjos; Benayon, 2022, p. 239). Entre o que se sente e o que se diz, por muitas vezes, há hiatos. Há faltas, falas que falham porque os sujeitos estão afetados por angústia e por dores.

São errâncias que marcam descompassos entre sentir e dizer, confirmando que a *lalíngua* está onde a língua não chega. Parece-me que nesses momentos de errâncias, o que comparece é a “alíngua do afeto” (Dias, 2009, p. 94), em que “o sujeito deixa vestígios de si mesmo, de suas sensações e sentimentos” (Dias, 2009, p. 96). Por isso, aqui assumo a noção de

“errância” como aquilo que se move contingentemente na significação (Almeida, 2018) e impossibilita à língua a totalidade (e unidade) de tudo dizer, tudo significar e tudo comunicar.

O bloco de SDs a seguir foi recortado para analisar as errâncias entre sentir e dizer e para mobilizar de que modos a “alíngua dos afetos” compareceu nas escrituras de si dos sujeitos-professores de língua portuguesa e confirma um dos momentos que mobilizam o que discuti no antecapítulo acerca da escuta discursiva e dos deslizos entre escuta e leitura, ambas, trituração. Além disso, o bloco mobiliza aspectos da minha angústia e da angústia do sujeito-professor na cena discursiva da entrevista envolvendo a lembrança, por isso optei em trazer diversos turnos de fala em que estão transcritas as perguntas e as respostas daquele momento:

Sujeito-Entrevistadora: vocês tiveram algum tipo de apoio teórico ou metodológico para planejar e realizar a docência no contexto de pandemia?

SD 23: não / não teve (SP 07, p. 3)

Sujeito-Entrevistadora: não houve?

SD 24: não /// isso foi o maior problema / assim / que eu identifico / porque a gente ficou sem norte, sem [inc.] [00:08:01]. (SP 07, p. 3)

Sujeito-Entrevistadora: E como você se sentiu com isso?

SD 25: eu senti / assim / a questão de não saber se eu estou fazendo certo ou errado / aquela coisa do /// nunca saber se você está no caminho certo / então / eu acho que /// faltou (...) porque a gente não sabia o que a gente podia fazer / a gente não sabia o que a gente tinha que fazer e como fazer / a gente sabia como fazer / mas não se estava dentro do certo e do errado / então a gente estava bem às cegas / assim / mas /// e isso foi assim / sabe / (SP 07, p.3)

O que está recortado nesse bloco de SDs foi produzido no fluxo inicial da entrevista quando questionei o sujeito-professor se eles haviam tido algum tipo de apoio teórico ou metodológico para planejar e lecionar no acontecimento da pandemia. Sucintamente, SP 07 respondeu na SD 23: “*não / não teve*”. A resposta categórica provocou-me um espanto, por isso devolvi como pergunta a afirmação que ele fizera: “*não houve?*”, essa reação foi decorrente da escuta discursiva, do que acontecia e vivenciávamos na entrevista.

A resposta que segue na SD 24 é relativamente curta, porém densa em angústia, traz muitas cicatrizes e inscrições da falta de uma falta. É algo que não engana mesmo. SP 07 repete o categórico “*não*” e tenta se explicar: “*/// isso foi o maior problema / assim / que eu identifico*”. Essa tentativa me parece árdua, porque parecia arder algo em seu corpo. Na (in)transcrição do *corporeidade* da entrevista, a pausa longa que segue a denegação, que reitera o que já havia

me respondido, é um daqueles momentos que a escuta-trituração precisa capturar para que a leitura-trituração possa acontecer.

O sujeito-professor explica que “*isso foi o maior problema*”. O “*isso*” a que ele se refere é a falta de orientação e de apoio, o que é qualificado por ele como “*o maior problema*”. Não há escolhas, apenas uma escala em que a falta é determinada pelo qualificador: “*o maior*”. Aqui a falta comparece como algo totalizante e simultaneamente marcada pela incompletude que o fez ficar “*sem norte, sem [inc.] [00:08:01]*”. “*Sem norte*”, sem orientação, sem apoio e sem ...?

O que o SP 07 diz nesse momento fica incompreensível, por isso a transcrição está marcando o “[*inc.*] [00:08:01]”. Não houve falha de captação do som, nem ruídos externos que se sobrepusessem às vozes ou instabilidade em nossa conexão de internet para justificar a fala inaudível do sujeito-professor. A falha e a instabilidade estavam na voz de SP 07. O que ele disse naquele momento não era para ser escutado, era só para ser sentido. O dizer engasgado pela angústia sugere – e muito – sobre o que foi ser professor no acontecimento da pandemia porque “o não dito é constituinte do dizer, porque o todo da língua só existe sob a forma não finita do ‘não-todo’, efeito da alíngua” (Gadet; Pêcheux, 2004, p. 163).

Desamparo, desprazer e medo afetam o sujeito-professor na experiência da docência pandêmica e a angústia se manifesta como aquilo que “engasga na garganta”. Segundo Maliska (2006, p. 151): “O termo *Angst*, na língua alemã, dá ideia de estreitamento, de constrição, é aquilo que engasga, que não sai boca a fora; [...]. A *Angst* é querer falar quando a voz falha, [...] em que o sujeito fica paralisado, afônico, falta-lhe o ar para respirar, para falar”.

Em relação à linguagem oral, que constitui a materialidade significativa das entrevistas que compõem parte do arquivo desta tese, Vinhas (2018) sugere que ela traz um elemento importante para a tentativa de alcançar o real, de alcançar sentidos que não podem e não devem ser ditos e que por isso poderia estar relacionada àquilo que Lacan denominou *lalangue* e assevera:

Parece que da prosódia ecoa a possibilidade de emergência de outro tipo de relação com a ideologia e com o inconsciente. Trata-se de uma relação extremamente instável, imprevisível, que poderia trazer à tona sentidos que não podem (e não devem) circular a partir de uma sequência léxico-sintaticamente descritível. Os recursos prosódicos empregados pelo sujeito trazem à tona o caráter de incompletude da linguagem. (Vinhas, 2018, p. 208)

Conforme sugere Vinhas, os recursos prosódicos empregados pelos sujeitos fazem ecoar sentidos que não podem ou não devem circular, em que o “como se diz” acaba por assumir

maior relevância do que o “o que se diz”. De tal forma que engasgos e incompletudes ao trazerem à tona a impossibilidade de tudo dizer, fazem o sujeito se dizer.

Fechando este bloco de SDs, a sequência discursiva 25 apresenta parte da resposta de como o sujeito-professor se sentiu por não ter tido apoio e orientação para lecionar no acontecimento da pandemia. Nela, o descompasso entre sentir e dizer comparece intensamente, além do efeito *unheimlich* de saber: não-saber. No recorte: "*eu senti / assim / a questão de não saber se eu estou fazendo certo ou errado*", o sujeito-professor sinaliza sobre sua preocupação em estar atendendo às projeções imaginárias cristalizadas de que há certo e errado em se tratando de ser professor. Com isso, o sujeito vive um conflito que é marcado por uma idealização, "um estereótipo que não necessariamente propicia a identificação simbólica." (Celada; Payer, 2016, p. 33)

A continuidade da SD 25 é marcada por várias pausas longas, caracterizando uma enunciação vacilante (Paulillo, 2004), é a angústia impressa na suspensão da voz do SP 07 e que não se traduz suficientemente em linguagem, por isso as palavras faltam e os dizerem se entrecortam, não se completam, como em: "*aquela coisa do /// nunca saber se você está no caminho certo / então / eu acho que /// faltou (...)*". Conforme explica Fink (1998, p. 48), “o discurso truncado e as palavras combinadas trazem-nos mais perto da ‘matéria’ da linguagem do que as frases bem articuladas, e funcionam como um tipo de ponte entre o simbólico e o real”.

O que segue na resposta da SD 25 "*porque a gente não sabia o que a gente podia fazer / a gente não sabia o que a gente tinha que fazer e como fazer / a gente sabia como fazer / mas não se estava dentro do certo e do errado*" traz uma marca de contradição no dizer de SP 07. Ao justificar a experiência angustiante da docência pandêmica, o sujeito-professor coloca à mostra a contradição pela denegação do saber: de não saber o que poderia fazer, o que teria de fazer e como fazer e em seguida se autocorrige e se explica, afirmando que sabia como fazer, "*mas não se estava dentro do certo e do errado*".

Em outro momento mais adiante da entrevista, o sujeito-professor esclarece que na rede de ensino em que trabalhou em 2020, a partir de setembro eles começaram a receber orientações coletivas para produção de materiais para distribuir aos alunos. No entanto, de março a agosto de 2020, segundo o relato de SP 07, os professores se auxiliavam mutuamente: "*muito na troca ali / paralela / entre os professores / um trocando ideia com o outro da forma que dava / sabendo o que o outro estava fazendo / o que o outro não estava*" (p. 3).

Uma marca que também me chama atenção nessa SD diz respeito à alternância de vozes no falar de si de SP 07, entre as formas pronominais “a gente” e “eu”, que deslizam de um para outro, à medida que a escritura se constitui. Tal alternância se configura como uma “dispersão pronominal” (Eckert-Hoff, 2008, p. 134) e será discutida com mais aprofundamento nas seções 3.1 e 4.1.

SP 07 finaliza sua resposta sobre como se sentiu por não ter tido orientação e apoio confessando que: “*então a gente estava bem às cegas / assim / mas /// e isso foi assim / sabe*”. A angústia que se sente, porém sobre a qual não se consegue dizer, revela-se “produto do desamparo” (Freud, 2014, p. 80) e como tal tem um “caráter desprazeroso” (Freud, 2014, p. 72), que surge como uma reação a um “estado de perigo” (Freud, 2014, p. 74).

Em complemento, vale lembrar que, etimologicamente, o termo angústia deriva do latim *angor*, estreitamento. Da mesma palavra derivam angina, angustura, etc, “que refletem bem a sensação de estreitamento, de opressão precordial que acompanha os sintomas da angústia livre.” (Zimerman, 2008, p. 33). O “*assim*” que se repete por três vezes na SD 25 é o ar que SP 07 busca para respirar, para falar, que faz o seu dizer vacilar e que o engasga e o angustia: “Trata-se de um trânsito por palavras que chegam, instigado por aquelas que não chegam; por tropeços, soluços, engasgos, falta de fôlego, paralisia...” (Ferreira, 2021, p. 121).

Esse mesmo fôlego que se busca via repetição marca a SD a seguir, quando o sujeito-professor foi provocado pela primeira pergunta da entrevista sobre como foi ser professor durante o acontecimento da pandemia:

SD 26: então_/foi bem difícil / foi bem difícil / além das questões que envolvem didática / que envolvem rever as nossas formas de dar aula / de avaliar os alunos também que o processo de avaliação foi muito difícil / (SP 09, p. 2)

Na SD 26, o sujeito-professor, que é graduado em Letras desde 2017, com mestrado na área e que lecionou em uma escola da rede pública federal nos anos de 2020 e 2021, pontua as dificuldades relacionadas às questões didáticas e avaliativas que emergiram no contexto da docência pandêmica, porque demandaram a revisão das “*nossas formas de dar aula / de avaliar os alunos*”. Sobre isso, é relevante lembrar o que os dados do INEP (2021) apresentam acerca do aumento dos índices de aprovação da rede pública entre 2020 e 2021, quando comparados com o período pré-pandemia (2019): no ensino fundamental dessa rede, o percentual de aprovados passou de 91,7%, em 2019, para 98,4%, no primeiro ano da pandemia (2020). Em 2021, a taxa caiu para 96,3% (ainda 4,6 pontos percentuais acima do registrado em 2019). Já

no ensino médio público, a aprovação passou de 84,7%, em 2019, para 94,4% em 2020. O percentual foi reduzido para 89,8% em 2021. Esses dados ratificam a dificuldade em se estabelecer parâmetros de avaliação nos processos de ensino-aprendizagem, conforme reverberam suas repetições. A isso somem-se as políticas educacionais implementadas à época que levaram à aprovação automática dos estudantes da educação básica, cujos efeitos merecem um estudo aprofundado.

As repetições do adjetivo “*difícil*”, como forma de elaboração do que está sendo recordado marcam o início da resposta e chamam a atenção pelo efeito prosódico que tal repetição produz no fluxo discursivo, lembrando muito o trânsito das palavras que não chegam, mencionado há poucos parágrafos. Junte-se a esse efeito prosódico, que busca palavras e fôlego pelo viés da repetição, a marcação enfática que o advérbio de modo “*bem*” convoca nesse movimento repetitivo: “*foi bem difícil / foi bem difícil*”. De tal modo, que se repete não só para enfatizar, mas para elaborar, para se fazer chegar até as palavras, naquelas em que se tenta nominar o que se sente.

Para SP 09, as dificuldades enfrentadas na docência pandêmica envolveram aspectos relacionados às metodologias de ensino e também à avaliação. Contudo, na escala de intensificadores que marcam essas dificuldades, ao se referir aos processos de avaliação, ele qualifica como “*muito difícil*”. De tal modo que “*bem difícil*” e “*muito difícil*” parecem produzir efeitos de sentido diferentes em relação ao que se diz, uma vez que “*bem difícil*” mobiliza o foco da questão proposta na entrevista: como foi ser professor durante a pandemia, enquanto que “*muito difícil*” pontua um dos processos dessa experiência e que envolve a etapa de avaliação.

Interpreto que essa convocação acentuada e enfática dos intensificadores em questão funciona discursivamente como uma incisa, por mobilizar efeitos de sentido de “um acréscimo contingente” (Haroche, 1992) e que se caracteriza pelo excesso. O excesso é uma das três categorias analíticas proposta por Ernst-Pereira (2009) no processo de constituição do *corpus* da AD e que auxiliam no reconhecimento de sequências discursivas passíveis de gestos de interpretação do analista.

Ernst-Pereira e Mutti (2011) esclarecem que um acréscimo contingente, com base na proposta de Haroche (1992), é uma estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está demasiadamente presente no discurso e se manifesta pelo uso de intensificadores ou de repetição de palavras ou expressões e orações. Tais usos buscam estabelecer a relevância de saberes de uma determinada formação discursiva através da repetição e garantir a estabilização

de determinados efeitos de sentido. Um acréscimo que, segundo Haroche (2016), se caracteriza por romper o fio do discurso e por onde a subjetividade, a afetividade, a emotividade encontram veios para se exprimir, portanto, trata-se de um lugar no qual o sujeito (se) diz e. ou não (se) diz.

Por fim, parafraseando Guilhaumou (2016, p. 122), em analogia àquilo que ele se refere em relação à questão gramatical da coordenação *pão E x*, entendo que a questão dos intensificadores “*bem*” e “*bastante*” celebram um “lugar privilegiado de encontro entre a língua e a história”, em que no momento da análise do *corpus* temos a relação entre a materialidade da língua, a história e o real. Tentarei me explicar melhor com o apoio de Petri (2007, p. 265): o olhar que a AD lança sobre a materialidade da língua provoca deslizos do linguístico para o discursivo e, com isso, “a sintaxe vai incorporando a si mesma algumas características que permitem que ela funcione como um observatório do discurso, como aquele dispositivo reconhecido como porta de entrada para o analista”. Por essa porta de entrada, que abre também o portal do que se esquece e do que se recorda, é a palavra que fala do sujeito e não o sujeito que controla a palavra.

Talvez seja nesse observatório do discurso que aconteçam os des. encontros privilegiados entre um real da língua, um real da história e um real do inconsciente e que em meu estudo estão materializados discursivamente pelas escrituras de si dos sujeitos-professores de língua portuguesa que lecionaram no acontecimento da pandemia de Covid-19 e que recuperam fragmentos e fagulhas de memória do que foi essa experiência. Um observatório que mobiliza entremeios, deslocamentos e atravessamentos e que aponta para o que o sujeito (se) diz e. ou não (se) diz e que também pode ser um lugar em que equívoco, contradição, repetição e resistência aconteçam.

Na SD 27, SP 03 também responde sobre como foi ser professor durante o acontecimento da pandemia:

SD 27: foi difícil / complicado / inicialmente em 2020 as atividades foram feitas em sequências didáticas e era enviado no grupo de WhatsApp ou postado na plataforma do Google / e alguns alunos eles retornavam / eu diria que 15 / 10 a 15% dos alunos que faziam as atividades e retornavam as atividades / a devolução, né (SP 03, p. 1)

Nela, o sujeito-professor recorda que no início do ensino remoto emergencial as atividades foram realizadas por meio de sequências didáticas e enviadas ou postadas na plataforma de ensino, havendo pouco devolutiva por parte dos alunos. Lembremo-nos de que

SP 03 lecionou em uma escola da rede pública municipal e em muitas realidades escolares, parte da comunidade escolar teve dificuldades ou não teve acesso às ferramentas tecnológicas para as atividades de ensino remoto.

Em consonância ao que já foi discutido em outro estudo (Surdi, 2023), em que analiso dados disponíveis na pesquisa “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil” (INEP, 2021), divulgados em 8 de julho de 2021, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a dificuldade ou inexistência de condições de acesso às tecnologias digitais se destaca como um índice preocupante.

Em relação ao acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, o levantamento feito pelo Instituto mostrou que 15,9% da rede estadual adotaram medidas nesse sentido; na rede municipal, o número registrado foi de 2,2%. Se os valores percentuais finais forem invertidos, o que se tem é que 97,8 das escolas municipais que responderam à pesquisa não ofereceram acesso gratuito ou subsidiado à internet, “o que implicou, em muitas realidades escolares, no fato de que todo o ano letivo de 2020 foi realizado somente por meio de atividades impressas” (Surdi, 2023, p 32).

Essa realidade reverbera nos dizeres dos sujeito-professores deste estudo e está marcada linguístico-discursivamente pelo uso e repetição do adjetivo “*difícil*”. A repetição também nos sugere no fio discursivo um excesso. Vinhas (2019, p. 80) explica que o excesso aponta para o real, para a incompletude, para a existência de algo que é impossível de ser dito: “a angústia do sujeito está nessa impossibilidade cujos efeitos ganham existência material através do excesso”.

Tanto nessa, quanto na SD anterior, o significante “*difícil*” é mobilizado no início das respostas, o que me leva a interpretar que essa escolha linguística poderia funcionar discursivamente como um modo de trazer à tona, no momento da rememoração, marcas do que se alinham à noção de testemunho:

Para o que está se discutindo aqui, testemunho supõe uma implicação subjetiva no que se está narrando. Nesse sentido, é um termo vinculado a alguém que passou por alguma experiência de vida (um evento, nas palavras de Agamben) traumática e que, com o relato disso que vivenciou, pode dar um testemunho, ou seja, transmitir aos outros o que foi ter passado por essa experiência. Dar testemunho é transmitir, por via oral ou escrita, essa experiência. Há, portanto, sujeito inscrito no testemunho, há enunciação, nos termos da psicanálise, naquilo que se narra (Mariani, 2016, p. 57)

Desse modo, interpreto ser possível aproximar as noções de testemunho e de falar de si, sem tomá-las como sinônimas, mas encontrando pontos de aproximação relevantes para pensar a necessidade e a impossibilidade de tudo dizer e de tudo significar. Conforme explica Mariani

(2021, p. 72), um relato de si pode ser considerado testemunho “quando se encontra bordando o indizível e transmitindo para além do dito”, porque no “testemunho fala-se do mal-estar e do desamparo em que se encontra o sujeito após o encontro com o real do acontecimento” (Mariani, 2021, p. 72). Talvez, por isso, nas SDs 26 e 27, o que vem à tona no fio do discurso tem no significante “*difícil*” uma tentativa de nominar esse encontro.

Buscando um modo de sintetizar uma proposta de cartografia afetiva da docência pandêmica, apresento a seguir, com base em significantes convocados no fio discursivo pelos sujeitos-professores entrevistados, um quadro que reúne sequências em que diferentes afetos são mobilizados. Faço isso inspirada em Dolto (1980, p. 12), para quem: “o que importa não são os sintomas [...], mas o que significa, para aquele que vive, exprimindo tal ou qual comportamento”:

Quadro 03 - Cartografia afetiva da docência pandêmica

Questão norteadora	Sequência discursiva	Efeitos de sentido
<i>Como foi ser professor?</i>	<i>SD 28: bom / eu sempre digo que foi caótico / porque na verdade foi bem inesperado (...) eu lembro que no início foi bem difícil / (...) eu tinha bastante dificuldade (...) além do medo que a gente tinha de ficar doente / das pessoas da nossa família ficarem doentes (...) então teve uma época que eu até comecei a reparar que numa turma de 9º ano que eu tinha eu não via os meus alunos há mais de um ano (...) então isso incomodou o professor / isso era bastante desgastante, porque a gente queria que eles participassem (...)/ então / no começo era bem preocupante. (SP 02, p. 2)</i>	Caos Dificuldade Medo Incômodo Desgaste Preocupação
<i>Como que você lidou com isso tudo pessoalmente e profissionalmente?</i>	<i>SD 29: pessoalmente eu quase surtei / sendo bem honesta com você / assim / foi /// porque o meu espaço de trabalho / e também é importante dizer isso / nunca foi o ideal aqui em casa (...) então / as minhas aulas era uma loucura (...) / foi muito difícil nesse aspecto emocional / porque realmente tinha dias assim que eu /// teve uma aula que eu chorei na frente dos meus alunos porque eu não aguentava mais / (SP 09, p. 8)</i>	“Surto” “Loucura” Dificuldade Choro
<i>Como foi lidar com todas essas diversidades e adversidades que você acabou de comentar?</i>	<i>SD 30: então / no início / quase 90% fazia / daí passou abril / maio / foi diminuindo / diminuindo / diminuindo / chegou lá no final do ano eram pouquíssimos alunos que estavam fazendo as coisas e isso incomoda o professor porque você fica /// você acha que o teu trabalho é um trabalho inútil / (...) e você se sente frustrado com isso / não é? (SP 08, p. 2)</i>	Incômodo Inutilidade Frustração
<i>Como era a preparação desses materiais para essas aulas?</i>	<i>SD 31 então era um trabalho solitário / você idealizava /// eu idealizava um aluno / uma turma / (...) esse trabalho era dolorido porque tu nunca /// no ano de 2020 / eu nunca tive contato com aqueles alunos / o contato on-line / porque naquela escola as aulas on-line / as aulas via meet não existiam (SP 06, p. 3)</i>	Solidão Dor

<i>Vocês foram ouvidos no contexto de pandemia?</i>	<i>SD 32: eu na verdade não tinha muito / a gente fazia as reuniões entre os professores / (...) mas assim ser ouvido e ser compreendido eu acho que não tinha muito isso não / acho que foi isso que foi tão frustrante / porque no final do ano eu me sentia muito esgotada mentalmente do trabalho / (SP 02, p. 8)</i>	Frustração Esgotamento
<i>Uma avaliação que você faz dessa experiência toda.</i>	<i>SD 33: quando a gente retornava às vezes para corrigir cadernos / para pegar atividades / você entrava na escola e aquele silêncio / não tinha aluno nos corredores / tudo tão //aquele silêncio ensurdecedor / né?/ e aí dava uma tristeza / assim / você pensar que estava tudo diferente. (SP 05, p. 8)</i>	Tristeza
<i>Como foi ser professor?</i>	<i>SD 34: (...) mas eu encerrei o ano com um sentimento de impotência / como se eu não tivesse feito nada por eles / esse foi o meu sentimento enquanto professora de língua portuguesa / porque /// eu acho que / justamente / por não ter esse contato com eles / por não ter o contato / por não conseguir acompanhar o desenvolvimento das atividades (SP 06, p .2)</i>	Impotência

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Importante esclarecer que para esboçar essa proposta de quadro para uma cartografia afetiva da docência pandêmica recortei sequências discursivas em que são mobilizados significantes relacionados ao afeto da angústia, por meio do efeito palavra-puxa-palavra (Petri, 2018). São significantes que ressoam discursivamente a angústia e que convocam outros afetos relacionados ao mal-estar docente, quais sejam: desgaste, preocupação, incômodo, tristeza, medo, frustração, esgotamento, impotência, solidão e dor. Como explica Serrani (2005, p. 90), as ressonâncias discursivas se constituem em “efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção das representações de sentidos predominantes em um discurso determinado”. Interpreto que tais efeitos de vibração contribuem para a construção de representações de sentidos em que a angústia predomina nas escrituras de si dos sujeitos-professores.

Nesse sentido, a proposta desta cartografia é a de mapear alguns dos afetos convocados pelos sujeitos-professores de língua portuguesa e que se constituem em um complemento aos gestos interpretativos sobre a angústia, como um afeto que não engana. Alinho-me, deste modo, àquilo que Guasso (2020, p. 200) sugere: “tomar uma palavra para análise exige considerar essa palavra em discurso, em movimento junto com outras palavras”. Sobre esses movimentos, Pêcheux nos ensina que:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões

e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) [...] (Pêcheux, 1995, p. 160).

Na esteira desse ensinamento pêcheuxtiano, compreender que não existe sentido em si mesmo e que os efeitos de sentido são determinados pelas posições ideológicas em jogo no processo discursivo torna-se relevante para ratificar o olhar multifacetado que Henry (2013) tece acerca do sujeito, que concomitantemente é ideológico e desejante e atravessado pela linguagem.

Das SDs que compõem o Quadro 03, selecionei para análises mais detalhadas três delas. A primeira é a SD 28 e sua escolha se deve à quantidade de afetos mobilizados pelo sujeito-professor ao ser instado a responder à primeira pergunta da entrevista sobre como foi ser professor durante o acontecimento da pandemia:

SD 28: bom / eu sempre digo que foi caótico / porque na verdade foi bem inesperado (...) eu lembro que no início foi bem difícil / (...) eu tinha bastante dificuldade (...) além do medo que a gente tinha de ficar doente / das pessoas da nossa família ficarem doentes (...) então teve uma época que eu até comecei a reparar que numa turma de 9º ano que eu tinha eu não via os meus alunos há mais de um ano (...) então isso incomodou o professor / isso era bastante desgastante, porque a gente queria que eles participassem (...)/ então / no começo era bem preocupante. (SP 02, p. 2)

Para rememorar a docência pandêmica, SP 02 lança mão de um conjunto de significantes que ressoam discursivamente a angústia: “*caótico, difícil, dificuldade, medo, incomodo, desgastante, preocupante*”. Dessa forma, no fio discursivo há efeitos de vibração semântica (Serrani, 2005) que inter-relacionam a docência ao acontecimento da pandemia de Covid-19, cujas representações de sentidos predominantes apontam para um mal-estar docente. Trata-se de um mal-estar marcado discursivamente pelos intensificadores “*bem*” e “*bastante*”: “*bem inesperado*”, “*bem difícil*”, “*bastante dificuldade*”, “*bastante desgastante*” e “*bem preocupante*” em que o sujeito-professor desliza de um significante para outro “na tentativa de fixação de um determinado sentido que, paradoxalmente, está sempre a escapar, não cessa de não se escrever, podendo sempre ser outro” (Fiss, 2019, p. 99).

Seguindo na discussão sobre o mal-estar docente relatado na SD 28, o sujeito-professor reitera que esse mal-estar se instalou pela surpresa do acontecimento, gerou caos e dificuldades e prosseguiu associado ao medo que a pulsão de morte evoca. Além disso, os deslocamentos decorrentes da docência pandêmica, via ensino remoto emergencial, incomodaram os sujeitos-professores, efeitos *unheimlich* que tornaram a experiência docente desgastante e preocupante.

Cabe lembrar que SP 02 graduou-se em Letras em 2018 e tem mestrado na área. Nos anos de 2020 e 2021, foi o único sujeito entrevistado que lecionou em escola da rede particular de ensino, em um município do estado de Santa Catarina, trabalhando com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Na esteira do conjunto de afetos reverberados por SP 02, não nos esqueçamos que os professores das escolas privadas sofreram inúmeras pressões a fim de que os alunos permanecessem nessa rede de ensino, em meio ao agravamento das dificuldades financeiras durante a pandemia, que obrigaram as famílias a transferirem seus filhos para escolas públicas.

Parafraseando Safatle, há um “circuito de afetos” (2015) que sustentam os dizeres de sujeitos afetados pela angústia e quem fazem as palavras falar “com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. Deste modo, a angústia fala com o caos, com a dificuldade, com o medo, com o desgaste e a com a preocupação para se dizerem mal-estar e dessa profusão de afetos emerge, em meu olhar discursivo, desconstructivo, um sujeito-professor afetado pela angústia, constituindo-se em um dos modos de subjetivação de ser professor no acontecimento da pandemia de Covid-19.

Por esse mesmo viés discursivo, a SD 29 também convoca um circuito de afetos para descrever como o sujeito-professor lidou com as situações decorrentes da docência pandêmica e sua escolha se deve ao fato de trazer à tona o sofrimento dessa experiência:

SD 29: pessoalmente eu quase surtei / sendo bem honesta com você / assim / foi /// porque o meu espaço de trabalho / e também é importante dizer isso / nunca foi o ideal aqui em casa (...) então / as minhas aulas era uma loucura (...) / foi muito difícil nesse aspecto emocional / porque realmente tinha dias assim que eu /// teve uma aula que eu chorei na frente dos meus alunos porque eu não aguentava mais / (SP 09, p .8)

Ao rememorar a experiência docente no contexto de ensino remoto emergencial, SP 09 explica que em sua casa não havia um espaço de trabalho adequado e isso acarretou dificuldades para lecionar. Essas dificuldades o afetaram emocionalmente, culminando com o choro diante de seus alunos em virtude do desgaste e sofrimento vivenciados na docência pandêmica e que são partilhados pelo viés da confissão ao falar de si, sinalizando no início de sua resposta o compromisso com a sua verdade: “*sendo bem honesta com você*”, porque ao “Falar de si ou do outro, enfim, falar ou escrever sobre algo é sempre interpretar e interpretar significa “inventar”, construir uma verdade...” (Coracini, 2007, p. 136). Ao construir a sua verdade, partilhada em

forma de confissão, SP 09 expõe-se em uma ficção que se torna, pela discursividade, uma verdade.

Os afetos mobilizados pelo sujeito-professor na SD 29 apontam para uma experiência como fonte de sofrimentos. Para Penna, o sofrimento “inunda os sujeitos contemporâneos de afetos intraduzíveis ou mesmo de sentimentos e emoções, que parecem caminhar para além do modelo tradicional da teoria de angústia freudiana” (Penna, 2017, p. 15). Talvez, por isso, SP 09 afirme no início de sua resposta que “ *pessoalmente eu quase surtei*”, revelando pelo “*quase*” uma fluída fronteira entre suportar o sofrimento e sofrer intensamente, o que é ratificado mais adiante ao afirmar que “*as minhas aulas era uma loucura*”.

Por esse olhar, interpreto que essas formulações tentam traduzir afetos intraduzíveis, uma vez que os efeitos de sentido produzidos em “*quase surtei*” e em “*era uma loucura*” são tomados metaforicamente para simbolizar o real que escapa via linguagem. Por onde também escapa o choro, por onde o “*corporeidade*” (Leite, 2006) traduz os afetos intraduzíveis e que ressoam angústia, fazendo emergir um sujeito-professor afetado pelos efeitos da angústia.

Consoante a outras SDs já trituradas até aqui, esta também é marcada pelas pausas longas no movimento de recordar a experiência docente, tecendo lembranças em ritmos distintos e diversos. São pausas alimentadas pela angústia, pelo desamparo e pelo sofrimento e que buscam no silêncio do dizer o tempo necessário para organizar fragmentos de um fio memorial, por vezes marcado por cicatrizes de sofrimento, que ao se traduzirem em linguagem reacendem a dor da experiência. São “angústias difusas, complexidades afetivas e formas extremas de sofrimento, onde o medo, o desamparo, o ressentimento, o ódio, a vergonha, o tédio, dentre outros afetos, expressam-se de forma contundente” (Penna, 2017, p. 15).

A terceira sequência selecionada do Quadro 03 é SD 34. Ela foi selecionada para uma leitura-trituração mais detalhada por enfatizar a negação em seu dizer ao responder à pergunta sobre como foi ser professor no acontecimento da pandemia:

SD 34: (...) mas eu encerrei o ano com um sentimento de impotência / como se eu não tivesse feito nada por eles / esse foi o meu sentimento enquanto professora de língua portuguesa / porque /// eu acho que / justamente / por não ter esse contato com eles / por não ter o contato / por não conseguir acompanhar o desenvolvimento das atividades (SP 06, p. 2)

Ao finalizar o percurso de sua resposta na SD 34, SP 06 expõe o “*sentimento de impotência*” em seu fazer pedagógico. Uma não potência que é marcada, reiterada

enfaticamente, pelas negações: “*não tivesse feito nada por eles*”, “*não ter esse contato*”, “*não ter o contato*” e “*não conseguir acompanhar*”. Aqui também se observa a estratégia discursiva de reiteração, no caso da negação, apresentando-se, de acordo com Ernst-Pereira (2009) como excesso.

Cazarin (2000, p. 180) afirma que “o *não* funciona como marca de que no interdiscurso existe um enunciado afirmativo”, recuperando a noção de enunciado dividido, proposta por Courtine (2009). Essa noção aponta para uma heterogeneidade discursiva, sinalizando a existência de formações discursivas divergentes. Nesta SD em análise, possíveis enunciados afirmativos marcados no interdiscurso dão conta que entre os deveres de ser professor estariam estes: *ter conseguido fazer alguma coisa, ter contato com os alunos e ter conseguido acompanhar*.

São assertivas que povoam o interdiscurso sobre os deveres do sujeito-professor e que desestabilizam suas crenças e imaginários sobre o que é ser professor e que alimentam a angústia em seu fazer, e que também referendam a emergência de um sujeito-professor afetado pelos efeitos da angústia. As impossibilidades listadas no dizer de SP 06 ratificam o “*sentimento de impotência*” confessado na SD 34. Impotência que pode evocar efeitos de sentido relacionados à falta de poder, à falta de forças e sentimento de incapacidade.

O conjunto de SDs recortadas confirma o que Penna assevera: “somos atravessados por uma miríade de afetos” (2017, p.18). De tal modo que ao tratar da (lal)angústia do discurso pedagógico, muitos outros afetos foram convocados pelos sujeitos-professores de língua portuguesa, colocando-os em ressonância discursiva. Ressonâncias que fazem lembrar os ensinamentos de Authier-Revuz (1990, p. 28): “Sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da ‘pontuação do inconsciente’”. Desse modo, a angústia dos sujeitos-professores se faz escutar numa polifonia não intencional de afetos ressoantes.

Nesse espaço em que se escutam afetos ressoantes - e que estou designando como um não-*lugar* de entre-*ensinos* - é de onde emerge um sujeito-professor que também é afetado pelos efeitos da angústia, do *unheimlich* e dos deslocamentos da experiência de docência pandêmica. É um não-*lugar* que estou marcando como a morada do sujeito-professor de língua portuguesa, conforme sugeri na Figura 03, na seção 2.2 deste capítulo. Lembremo-nos que se trata de uma morada provisória, em que os efeitos e afetos “vacilam num mundo de fronteiras

instáveis, fluidas, descontínuas e porosas [...], deixando reinar a insegurança, a incerteza e a dúvida” (Coracini, 2007, p. 167).

Para efeitos de fechamento deste capítulo dedico a próxima seção para tecer mais algumas reflexões acerca da regularidade discursiva da angústia, como um afeto que não engana, e seus efeitos na docência pandêmica. Por fim, retomo a mesma pergunta que mobilizou no encerramento do primeiro capítulo, na qual me questiono sobre possíveis contribuições deste meu exercício teórico: *análítico: discurso: desconstrutivo* em torno da experiência docente, a fim de propor algumas interpretações para responder a minha pergunta-tese-mundo: O que foi ser professor de língua portuguesa durante o acontecimento da pandemia de Covid-19?

2.4 A ANGÚSTIA CONSTITUTIVA DO SUJEITO-PROFESSOR

Confesso que no começo de meu percurso de pesquisa jamais pensei ou supus que discutiria sobre angústia em meus estudos de doutoramento. O que desejava (e continuo desejando) era (e ainda é) escutar os sujeitos-professores graduados no Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC, ouvi-los sobre a experiência de lecionar no acontecimento da pandemia de Covid-19, para que me auxiliassem na interpretação do que foi ser professor nesse contexto.

Em diversos e *intensos* momentos desta escritura me senti muito afetada pela angústia que emergiu dos dizeres dos sujeitos-professores. Nesses momentos, as palavras de Pêcheux ecoavam: *“é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística, fechada sobre si mesma”* (Pêcheux, 2014, p. 7). Senti no corpo essa impossibilidade, afetada pela angústia do outro, que se tornava minha também.

Talvez, por essa razão, esta escritura é uma escritura marcada por cicatrizes de angústias que se atravessaram, se mesclaram e até se confundiram e que foi experienciada com longas tomadas de ar – para respirar -, por batuques involuntários no teclado do computador – por não conseguir chegar nas palavras -, por olhares ao nada – que buscavam preencher um vazio... Afetações que determinaram os ritmos desta escritura.

Assumir apenas a posição de sujeito-pesquisadora foi um exercício *intenso* muito afetado pela posição de sujeito-professora, porque também lecionei no acontecimento da pandemia e diversos fragmentos de memória dos entrevistados se confundiam com as minhas memórias. De forma análoga à experiência de inscrição do primeiro capítulo, em que o

unheimlich foi o que me mobilizou para fazer a trituração das escrituras de si, aqui fui convocada pela angústia, que me afeta via corpo e via linguagem, tal qual afetou os sujeitos-professores ouvidos neste estudo.

Angústia que senti durante as entrevistas, ao ver na feição e ao ouvir na voz o sofrimento da rememoração dos professores e que me seguiu ao fazer a transcrição das entrevistas. Desse modo, há a marcação das pausas longas, inúmeras vezes acompanhadas por tomadas de fôlego que fazem o corpo suportar o dizer que há por vir, bem como é feita a indicação entre colchetes de emoções que sobrepuseram às palavras, como o riso e o choro. Outras vezes, são pausas que param o olhar no nada e a voz vira silêncio ou murmúrios inaudíveis e a fala falha e falta.

Em meio às agitações das tripas e da angústia da escritura, lembrei-me de Petry (2021), que intitula sua dissertação de mestrado com a fala de um dos sujeitos entrevistados em seu estudo: “Quem passa pela análise do discurso não sai ileso”. Não sai mesmo. E movida pelas escolhas de escritura e de inscrição já vivenciei o efeito *unheimlich* na docência pandêmica e agora sinto os efeitos da angústia em meu percurso de estudo. Efeitos, afetos, deslocamentos me mobilizam neste momento.

Por meio de uma escuta discursiva, a angústia foi nominada por diversas vezes nas escrituras de si dos sujeitos-professores de língua portuguesa que lecionaram durante o acontecimento da pandemia de Covid-19. Porém, em outras tantas vezes, ela não se manifestou pela palavra, pelo significante. Ela foi escutada pelo silêncio, pela incompletude, pela falha e pela falta. Em outros momentos, ela compareceu pelo corpo, aí o corpo se fez linguagem, como diria Leite (2006): “*corpolingagem*”, em que o gesto, a respiração, a emoção, a comoção, o movimento e a paralisia diziam-se angústia. Porque a angústia, como sacramentou Lacan (2005, p. 88), é “o aquilo que não se engana”. A contribuição de Jacques Lacan para essa discussão é fundamental, pois:

Apoiando-se no *Unheimlich*, ele efetivamente mostrou que a angústia surge quando o sujeito é confrontado com a “falta da falta”, ou seja, com uma alteridade onipotente (pesadelo, duplo alienante, estranheza inquietante) que o invade a ponto de destruir nele qualquer faculdade de desejar (Roudinesco; Plon, 1998, p. 383, grifo meu).

Essa angústia que comparece via linguagem, via corpo, via *corpolingagem* entra nesta discussão pelas fendas, furos, fissuras e falhas que os efeitos *unheimlich* abriram durante a experiência de docência pandêmica. Experiência que é “uma passagem: travessia, viagem, trilhamento, estrada, *via rupta*” (Derrida, 2004b, p. 352). Uma *via rupta* que rasurei na barra

oblíqua lacunar [·'] para tentar desenhar o indizível por meio de um sinal gráfico e assim tentar (sei que em vão) simbolizar o real.

Real que escapa a qualquer tentativa de simbolização e que tem na angústia uma das marcas disso que é inapreensível. Sobre isso Plon esclarece:

A angústia verdadeira, nem medo, nem temor, nem terror, consiste num *resto* que transborda de qualquer tentativa conceitual, um *resto* que nos confronta, sem o menor socorro, sem o menor alibi, com o real, com o inapreensível já sempre presente, um *resto* que não engana" (Plon, 2006, p. 13, grifos meus).

Esse resto que não engana, conforme explicou Plon (2006), porque transborda, isto é, escapa para além das bordas e das fronteiras, confrontou o sujeito-professor de língua portuguesa com o real e isso o afetou: um sujeito-professor afetado pelos efeitos *unheimlich* e também afetado pelos efeitos da angústia. Por ora, esse é um possível quadro que se desenha para ilustrar os processos de subjetivação do sujeito-professor de língua portuguesa que lecionou no acontecimento da pandemia de Covid-19.

De acordo com Penna (2017), esses afetos desencadeiam não apenas inibições, sintomas e angústias, mas também defesas de cunho psicossocial, ações e reações contra o medo e o desamparo, diante da vida em sociedade. Uma vida em sociedade que durante o acontecimento da pandemia de Covid-19 foi afetada por deslocamentos de diferentes ordens, tal qual já argumentei no primeiro capítulo e sobre os quais sigo discutindo neste e nos próximos capítulos.

O estudo acerca da angústia como constitutiva da identidade do sujeito-professor não é algo novo, ao contrário, trata-se de uma temática que já vem sendo discutida há certo tempo no cenário tanto dos estudos discursivos quanto da linguística aplicada. Como exemplo disso, temos Cavallari (2011) que discute “A angústia constitutiva da identidade de professores em formação”. Nesse texto, a autora problematiza a angústia sentida no/do lugar de sujeito-professor de línguas e busca compreender os modos como as representações sobre si mesmos incidem nas práticas discursivo-pedagógicas dos professores em formação.

Um diferencial que espero destacar em meu estudo estaria relacionada ao olhar que lanço sobre a docência no acontecimento da pandemia de Covid-19 e suas reverberações que ecoam efeitos de afetos e de *unheimlich* e que provocam deslocamentos, mesmo que provisórios, nos modos de subjetivação dos sujeitos-professores investigados, sugerindo-nos a constituição de um sujeito-professor afetado pelos efeitos da angústia.

Considerando esses aspectos, retomo agora o mesmo questionamento que me fiz ao propor uma tentativa de fechamento para o primeiro capítulo para encerrar este segundo

capítulo: Como posso olhar para este exercício teórico. analítico. discursivo. desconstrutivo em torno da experiência docente de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19?

Propor gestos e momentos de escuta discursiva durante o processo de formação inicial. Uma escuta que se abra para o que está nas palavras e também para o que não está, para que se escute o que elas não dizem, para que possamos (tentar) detectar o que o discurso esconde e o que o silêncio revela. Isso implica pensar a sala de aula da graduação em Letras como um espaço em que se abrem caminhos para escutarmos com uma “terceira orelha” (Reik, 2010) e, com ela, compreendermos que a linguagem é opaca, que os sentidos são determinações históricas e que o sujeito é constituído pela ideologia e pelo inconsciente. Esses mesmos aspectos também podem ser considerados nas relações de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a fim de ressignificarmos o que é formar professores de língua portuguesa que “ensinarão” língua portuguesa para outros sujeitos que já sabem essa língua.

Some-se a isso, a importância de compreendermos, tal qual já nos sinalizou Freud, que educar, junto com governar e analisar, são profissões impossíveis. Para Coracini (2014), Freud considera a (im)possibilidade de educar, psicanalisar e governar; afinal, o inefável, o fugidio, constitui cada um desses domínios: “Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo” (Freud, 1980, p. 282).

Kupfer (1993), ao tratar sobre a aprendizagem segundo Freud, traz uma série de ponderações que considero relevantes para se pensar as relações entre psicanálise e educação e que, de certo modo, aproximam-se do que estou discutindo neste fechamento de capítulo. Para a autora, Freud nos ensina que “aprender é aprender com alguém” (Kupfer, 1993, p. 84), e para que isso ocorra é preciso que a “pulsão de saber” se instale para que a “transferência” ocorra. A “pulsão de saber” se refere à emergência do desejo de saber e a “transferência” desse saber acontece “quando o desejo de saber do aluno se aforre a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (Kupfer, 1993, p. 91). Pelo olhar de Kupfer (1993, p. 99), com o qual corroboro:

Ao professor, guiado por seu desejo, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via de transmissão única aberta entre ele e o professor – a via da transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente.

Opacidade, incompletude, determinações históricas, ideologia, inconsciente e desejo constituem uma cartografia (aproveitando-me de um significante que muito acionei neste capítulo) de noções acerca das relações entre língua, discurso, sujeito e ensino que podem contribuir para a proposição de um processo de formação inicial que (re)conheça a angústia como constitutiva do sujeito-professor. Desse re:conhecimento, podem emergir caminhos distintos para se lidar como esse afeto que não engana e que podem deslocar o sujeito-professor para “moradas” em que os efeitos desse afeto (e dos efeitos *unheimlich*) o auxiliem no re:conhecimento dos limites (ausentes, fluídos, porosos) e da im:possibilidade de ser professor de língua portuguesa.

Não nos esqueçamos que, mesmo que educar seja uma profissão impossível, é pela via do desejo que o sujeito-professor também é marcado, uma vez que é esse desejo que o impulsiona para a função de mestre “só o desejo do professor justifica que ele esteja ali” (Kupfer, 1993, p. 94). Mesmo que isso instale um paradoxo: o que justifica a presença do professor no jogo do ensinar-aprender é o seu desejo, porém estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo para que a transferência aconteça. Como nos explica Arrojo (1993, p.143), uma vez que, partindo da reflexão psicanalítica, ensinar é, em princípio, poder despertar no outro, no aluno, o desejo de saber, a paixão pelo conhecimento, uma paixão que somente pode ser deflagrada numa situação dialógica em que professor e aluno devem repetir a mesma estrutura de alteridade que propicia o desencadeamento de um processo de psicanálise.

Seguindo nos deslocamentos da docência pandêmica, em que a angústia e sua cartografia afetiva fizeram emergir um sujeito-professor afetado pelos efeitos da angústia, também vemos um sujeito que pode tomar a angústia como recurso para trilhar possíveis caminhos para uma travessia em direção ao desejo, interpretado aqui como um afeto que movimenta. É sobre isso que tratarei no próximo capítulo, em continuidade aos deslocamentos que propus a partir da banda de Möebius que desenhei no antecapítulo

3º CAPÍTULO: DESAMPARO, DESEJO, DESAFIOS DESAFIADORES E DESLOCAMENTOS: O DIZER DOCENTE

Antes de iniciar este capítulo, inevitável não comentar o título a ele atribuído. Mesmo que possa parecer apenas uma coincidência (o que não é o caso) na materialidade linguística o fato de todos os significantes que o compõe iniciarem com a mesmo consoante, o exercício de tecê-lo fez-me lembrar, mais uma vez, da possibilidade e da necessidade da poesia na escritura, tal qual Milner (1987) já nos ensinou. É essa poesia, ou melhor dizendo, são algumas tentativas de integrar a poesia aos meus gestos de interpretação que marcam parte da proposta desta etapa de minhas discussões.

Por isso, em alguns momentos deste capítulo, o que irei propor será inspirado por um olhar poético que também evoca Derrida (2014, p. 16), para quem só a inscrição “tem o poder de poesia, isto é, de invocar a palavra arrancando-a ao seu sono de signo”. Voltemos, então, ao título para, de fato, começar a arrancar a palavra do sono de signo e ler no dizer um não-dizer necessário: Desamparo, desejo, desafios desafiadores e deslocamentos: o dizer docente. De maneira mais geral, interpreto que alguns dos aspectos dos deslocamentos da docência pandêmica atravessam este estudo a partir dos efeitos *unheimlich* do primeiro capítulo e seguiram pelos efeitos do afeto da angústia no segundo capítulo. Seguirei agora me movimentando pela angústia que tem no desamparo uma força catalisadora que pode mover o sujeito em direção ao desejo, gerando novos deslocamentos, também propulsionados pelos efeitos do dizer sobre si (efeitos sobre os quais tratarei no quarto capítulo, sob a perspectiva do *phármakon* derridiano).

E os desafios desafiadores? Foram eles que me provocaram a pensar poética. desconstructiva. discursivamente a partir de sua convocação no fio discursivo dos sujeitos-professores entrevistados. Contudo, antes de seguir nesta explicação, gostaria de compartilhar como comecei a elaborar esta parte de minha escritura, porque entendo que há elementos desse processo que (inevitavelmente) afetam os gestos de interpretação aqui propostos.

Como já expus em outros momentos, iniciei a escritura dos capítulos em meados do mês de junho de 2022, no entanto, apenas retomei esta parte muitos meses depois, graças a um ignorante (e importante) equívoco, que valeria aqui a reprodução de um dos e-mails que enviei à minha paciente orientadora no começo daquele mesmo mês, mas que abreviarei seu teor: compartilhei a primeira versão com a proposta de agrupamento das sequências discursivas,

considerando as regularidades que analiso neste estudo e comentei que me sentia “*mais preparada para começar o texto que trata do contexto da pandemia ou da parte da análise que envolve a discussão sobre "desafio/desafiador"*”. Nem um, nem outro inaugurou minha escritura e sim o *unheimlich* freudiano, por ser o que mais me atiçava a curiosidade naquele momento. Era o desejo movimentando a mim e a minha escritura e determinando os caminhos, os traços e os deslocamentos deste estudo. Tal qual uma formiguinha na banda de Möebius, arrisquei-me a caminhar, sem saber muito bem por onde e para onde, mas fui...

Parafraseando Eckert-Hoff (2008), começar a “urdir a trama” desta escritura rendeu-me bem mais trabalho do que supus em minha primeira impressão acerca do que eu sabia (ou acreditava saber) para dizer sobre o assunto intitulado neste capítulo. Dei-me conta de que o trabalho de discuti-lo com a propriedade teórico-analítica que o tema exige, demandaria de mim um mergulho nas regularidades propostas nos capítulos e seções anteriores, uma vez que o que vem deles também se entranha nesta discussão. Esse fato fez-me interpretar que não se começa por aquilo que se quer ou por aquilo que se acha que se sabe, mas por aquilo que lhe mobiliza no *saber sobre* e também no *não-saber sobre*. Não estaria aí um *desafio desafiador* da aprendizagem? O que nos move em direção a algo que ainda nem sabemos o que é? Não seria, portanto, o desejo nos movendo, tal qual já nos ensinou Freud (1972)?

Retornemos agora aos significantes *desafio e desafiador*. Ambos compareceram como uma marca linguístico-discursiva no intradiscurso de nove dos dez sujeitos professores entrevistados. Cinco deles tomaram esses significantes como definidores de sua experiência de docência pandêmica ao responderem ao seguinte questionamento: “*Se você pudesse definir em uma palavra o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia, que palavra seria e por quê?*” e quatro os mencionam em outros momentos das entrevistas. De um conjunto de dez entrevistados, apenas um não mobilizou os significantes *desafio e/ou desafiador* durante o falar de si.

Por ora, optei em reunir as SDs a partir das palavras-síntese convocadas pelos sujeitos-professores, de modo que o quadro a seguir produz um agrupamento das mesmas, uma vez que há dois significantes que se repetem: “*desafiador*”, escolhido por três entrevistados; “*desafio*”, escolhido por dois e os demais escolhidos pelos outros cinco sujeitos: “*inovação*”, “*esforço*”, “*árido*”, “*resiliência*” e “*angustiante*”.

As sequências discursivas que compõem o Quadro 04 – Escolha da palavra-síntese para a docência pandêmica apontam uma ambivalência dos efeitos da angústia. Proponho interpretar que se trata de uma angústia que se desloca em direção ao desejo quando no fio discursivo os

significantes “desafiador” e “inovação” são convocados ou que se desloca em direção ao desamparo, quando os significantes “desafio”, “esforço”, “árido”, “resiliência” e “angustiante” emergem no discurso dos sujeitos-professores de língua portuguesa entrevistados. É importante frisar que parte dessas SDs será triturada na próxima seção, neste momento, meu objetivo é o de apresentá-las como mobilizadoras de efeitos de sentido e de marcas linguístico-discursivas mapeadas na tese:

Quadro 04 - Escolha da palavra-síntese para a docência pandêmica

SP	Questão norteadora: “Se você pudesse definir em uma palavra como é que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia, que palavra seria e por quê?”	Palavra-síntese	Efeitos de sentido
02	SD 35: então foi desafiador porque eu tive que me desafiar / repensar a minha atitude em sala de aula / o meu modo de dar aula / (...) porque eu tive que me desafiar. (p. 7)	Desafiador	E f e i t o s
04	SD 36: a primeira palavra / é / eu diria assim foi muito desafiador / mas também ensinou bastante para a gente / então foi desafiador e outra palavra que ligue com aprendizado /// porque eu acho que ensinou nós a mudar / deu uma revirada assim na nossa / nas nossas formas de trabalhar (p. 6)		
08	SD 37: foi desafiador / desafiador em vários sentidos (...) porque no início / você se sentia frustrado / eu me sentia bastante frustrado porque parece que você não está sendo um bom professor / (...) você não está dando uma boa aula e aí você fica chateado / fica pensando naqueles alunos que não estão fazendo / por que eles não estão fazendo / o que você poderia fazer de diferente / como eu poderia mudar minha metodologia para que aqueles alunos fizessem pelo menos alguma coisa e teve um momento que eu mudei porque aí a gente teve aquelas formações para usar as ferramentas tecnológicas (...) foi um período desafiador para você no sentido de pensar estratégias / atividades e no sentido e controlar as emoções / de saber que a pandemia não é tua culpa / (...) desafiador nesses dois sentidos de pensar estratégias / atividades diferentes e controlar as emoções para você não se sentir culpado / se sentir mal por não ter o retorno que você esperava. (p. 9)		
07	SD 38: seria uma única palavra: inovação / eu acho que foi isso / por conta de buscar novos recursos / de você se automotivar ali e buscar mais ainda coisas que fossem do meio digital deles / que fosse chamar a atenção (p. 10)	Inovação	
05	SD 39: então / o ser professor na pandemia / na verdade/ foi um grande desafio/ desafio enquanto professor / desafio enquanto pessoa/ por conta dos medos dessa Covid / que acabou nos atormentando de várias formas / cuidado com os alunos/ o cuidado com a nossa família / o cuidado com	Desafio	E f e i

	<i>nós mesmos /// então eu acredito que a palavra que define o ser professor / na verdade / foi desafio. (p. 2)</i>		t o s
06	<i>SD 40: eu acho que a palavra seria desafio / porque enquanto /// pensando enquanto professora que tinha acabado de sair de uma graduação/ acabado de sair de um mestrado / que não tinha uma experiência da sala de aula / entrar num contexto on-line / eu acho que foi um desafio GIGANTE / Essa que é a palavra / desafio (p. 8)</i>		d e
01	<i>SD 41: eu acho que a palavra que define essa experiência foi esforço / esforço no sentido de os nossos cursos de formação de professores no contexto amplo nacional não se tinha ideia de que se tivesse que preparar todo mundo para um contexto de aulas online (p. 2)</i>	<i>Esforço</i>	d e s a m p a r o
03	<i>SD 42: árduo / um trabalho árduo / por não ter esse contato com o aluno / né? volta e meia eu ouço os professores de outras disciplinas que olham para o aluno e o aluno não sabe ler e escrever / não é alfabetizado / eles já culpam o professor de português / né / que é responsável pelo aluno não saber ler e escrever (p. 5)</i>	<i>Árduo</i>	
09	<i>SD 43: eu acho que resiliência / sabe? / porque / assim / os ataques /// como é que eu vou explicar?/ ser professor de certa forma já é ser resiliente / não é? os ataques vêm a todo momento / (...) NOSSA / foi muito estressante / foi muito estressante (...)então / foi bem difícil (p. 7)</i>	<i>Resiliência</i>	
10	<i>SD 44: angustiante / muito angustiante /// porque a gente não sabia o que fazer /// de que forma a gente conseguia /// porque eu percebi que eu não consigo ser professora se eu não estou em sala de aula / parece / assim /// não é errado / mas parece que o professor tem que estar na sala de aula /estar ali em contato com os seus alunos (...) então / para mim foi muito angustiante nesse período de pandemia a gente estar só em casa / (p. 4)</i>	<i>Angustiante</i>	

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Inicialmente, gostaria de enfatizar que o agrupamento proposto para as SDs tem por objetivo, para fins metodológicos, aproximar efeitos de sentido a partir dos significantes convocados pelos sujeitos-professores, apontando para efeitos de desejo ou para efeitos de desamparo. No entanto, isso não objetiva sugerir qualquer dicotomização entre os sujeitos e seus dizeres, uma vez que no fio do discurso de um sujeito-professor que elegeu um significante que remete a efeitos de desejo também comparecem outros tantos que podem remeter a efeitos de desamparo, por exemplo, uma vez que somos sujeitos constituídos na e pela linguagem, somos contraditórios e heterogêneos.

Contradição e heterogeneidade são constitutivas de um sujeito cindido que ampara seu dizer em recordações fragmentadas, que permaneceram na memória, porque, como explica Stübe (2009, p. 589), os eventos ligados a essas recordações têm importância psíquica na

experiência do enunciador e “causaram profunda impressão e inscreveram traços na memória. Todavia, não são eventos ‘recuperáveis’, mas impressões, pensamentos inconscientes, sendo isso (re)significado *a posteriori*, cujo conteúdo pode estar ligado por elos simbólicos às lembranças encobridoras”.

Some-se a isso o que já elaborei na seção 2.2, onde propus um nó borromeano para sugerir uma possível morada do sujeito-professor durante o acontecimento da pandemia. Nessa morada se instala um não-*lugar* de entre-*ensinos*, atravessado por efeitos de deslocamentos, de angústias e de *unheimlich*. É nesse não-*lugar* que se constituem esses sujeitos-professores e de onde emergem seus dizeres a partir de recordações fragmentadas e de onde tentarei pensar a língua em sua plasticidade, sua equivocidade e sua poesia.

Dito isso, destaco que, por ora, meu desejo é o de poetizar e desconstruir, rasurando os signos “*desafio*”, “*desafiar*” e “*desafiador*”, o que faço muito inspirada em Derrida e em suas desconstruções vocabulares, como as que ele fez em *différance*³¹ e *hostipitalidade*³² e em *por-vir*³³ e *im-possível*³⁴. Para jogar com a plasticidade do signo, proponho um jogo de barras oblíquas lacunares *·* na linearidade de cada significante, além de operar rasuras *a la Derrida*, riscando parte dos mesmos, a fim de trazer efeitos de apagamento-*transformação*, uma presença-*ausência* intencional. Nesse jogo de des-*res-·* construir, re-*paremos* nos efeitos de sentido que daí emergem:

- des-*·*afio, se tiro o ~~des~~, eu afio
- desa-*·*fio, se tiro o ~~desa~~, tenho o fio
- desafia-*·*dor, se tiro a ~~des~~, fico com o que desafia
- desafia-*·*dor, sem o que ~~desafia~~, fica a dor
- desafi-*·*ar, se tiro quase tudo – ~~desafi~~ – ainda fica o ar ...

³¹ Em francês, “*différance*” (com “*a*”) é um jogo entre “*différence* (com “*e*”, que significa diferir) e “*deférrer*” (que significa “*adiar*”).

³² Neologismo forjado por Derrida para tratar da hospitalidade incondicional interrompida e contaminada pela hostilidade.

³³ Em “*Mal de arquivo*”, Derrida ao afirmar que o arquivo não se fecha jamais e que este se abre a partir do futuro, assim o *por-vir* é apontar para a chegada de um evento. (2001, p. 88)

³⁴ Em “*Papel-Máquina*”, Derrida teoriza que o “*in-* do im-possível é provavelmente radical, implacável, inegociável. Porém, não é simplesmente negativo ou dialético, *introduz* ao possível, *é hoje seu porteiro*: ele o faz vir, fã-lo funcionar [...]do possível *im-possível*, do impossível como condição do possível.” (2004b, p. 280)

Não sou, nem ousou me considerar poeta (ou poetisa?), no entanto, ao finalizar essa diagramação, senti poesia no que escrevi e tomo esse gesto como uma desconstrução que se materializa pela via poética, com base em Gadet e Pêcheux (2004) ao argumentarem em “A língua inatingível” que o poético não pode ser considerado um traço excepcional da língua, mas como o seu próprio. Com isso, a escritura poética toma a língua em sua plasticidade, sua equivocidade, constituída pela impossibilidade de tudo se poder dizer.

Mesmo que seja um gesto incipiente de desconstrução, em meus gestos de interpretação, em especial nos movimentos iniciais de extração das regularidades e de seleção das sequências discursivas, algo me tocou ao olhar para os significantes e ver neles outros signos emergindo. Por isso, na próxima seção, proponho gestos de interpretação que buscam explorar essa força propulsora que a angústia pode provocar no sujeito e mais uma vez Lacan (1992, p. 309) me ampara, quando nos ensina que “a angústia aparece antes do desejo”.

Valho-me, também, de um olhar *phármakon* lançado por ele: “se a angústia é o que lhes disse, uma relação de sustentação do desejo, pois o objeto falta, invertendo os termos, o desejo é um *remédio* para a angústia” (Lacan, 1992, p. 357, grifo meu). Se ela aparece antes do desejo e sobre ela já dediquei o segundo capítulo, parece-me que agora poderia trazer o desejo em continuidade à discussão sobre o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19. É isso que farei a seguir.

3.1 DOS EFEITOS DA ANGÚSTIA NA DOCÊNCIA PANDÊMICA: DESLOCAMENTOS QUE PODEM LEVAR AO DESEJO

Começo esta seção com uma sequência discursiva que a tematiza e que me parece confirmar um valioso ensinamento freudiano de que “o desejo é o movimento” (Freud, 1972), para em seguida propor alguns gestos de leitura-trituração que me mostrem (ou não) se os efeitos da angústia provocaram deslocamentos nos processos de subjetivação dos sujeitos-professores:

SD 45: durante a pandemia / a preocupação gerou uma motivação / na verdade / a preocupação em como fazer / foi um catalisador / eu acho / para mim / para mim / gerou uma preocupação enorme / que foi um catalisador para eu mover algumas coisas / assim / que eu /// para eu buscar na internet / entender como poderia ser apresentado / talvez / (SP 07, p. 6)

Nessa SD, o sujeito-professor foi instado a responder se considerava ter mudado algo em sua prática durante a pandemia e ao retornar para o ensino presencial e ao enunciar que “*a preocupação gerou uma motivação*” SP 07 ratifica Freud acerca de o desejo ser movimento. A preocupação “*em como fazer*” para esse sujeito-professor “*foi um catalisador para eu mover algumas coisas*”, “*para buscar*” e “*entender*”.

Poderia sugerir que a força catalisadora convocada pelo sujeito-professor preocupado “em como fazer” também afeta o como ser professor? Inclino-me a responder que sim, uma vez que ao ser implicado pelas contingências do acontecimento da pandemia e da necessidade de ser professor em um formato de ensino ainda desconhecido para a maioria, o como ser professor é afetado pelas errâncias que se instalam no como fazer do ensino remoto emergencial. Assim como *desafia: dor*, *cataliza: dor* também tem o significante “dor” que se reitera.

De acordo com Penna (2017, p. 31), o sujeito desejanste é movido pela falta e “só há movimento e vida quando o sujeito é atravessado pela falta, isto é, quando algo lhe falta”. Para o sujeito-professor essa falta é uma preocupação “em como fazer”: (1) como ser professor no acontecimento da pandemia de Covid-19 vivenciando experiências de docência com efeitos *unheimlich*? (2) como ser professor em um formato de ensino emergencial para o qual não se estava preparado, form(j)ado? (3) como ser professor em uma *sala: tela de aula*, na qual se experiencia a ambivalência de *saber: não-saber* ser professor e da *presença: ausência* dos corpos?

Conforme explica Cavallari (2011, p. 135), “É na relação com a falta que a angústia de *ser professor* e de tudo não (poder) saber se instaura, bem como o desejo de tudo saber, para se tornar um professor completo ou ideal” e dessa relação se instala um paradoxo, uma vez que concomitante ao *dever ser* completo, que representa um eu ideal, há um *ser* que é faltoso e incompleto, que corresponde ao Ideal de eu. Por esse viés, angústia, desamparo e preocupação compõem uma engrenagem de afetos que propulsionam o sujeito-professor e que o fazem se deslocar “para buscar” e “entender”.

Em relação ao modo como os afetos podem ser positivados para promover deslocamentos, Safatle sugere que:

propõe-se a tarefa de pensar a sociedade a partir de um *circuito dos afetos* que tenha o desamparo, positivado, afirmado, como afeto político central. Longe de favorecer apenas o medo e a angústia social, o desamparo pode vir a constituir-se como *força motora libertadora*. Sua contingência e errância podem ser transformadas em dispositivos para a transformação política, para a emancipação e para a criação de renovados laços sociais (Safatle, 2015, p. 20, grifos meus).

Como força motora libertadora ou força catalisadora, o desamparo pode operar positivamente, provocando efeitos de sentido que geram “*uma motivação*”, como diz SP 07. Recuperando os sentidos dicionarizados para o significante “*catalisador*”, tais efeitos positivos encontram-se mencionados: “Diz-se da substância capaz de alterar a velocidade de uma reação química; diz-se da substância que ocasiona catálise. [...] [Figurado] *Que pode estimular ou dinamizar alguma coisa* (Dicio, 2023, online, grifos meus).

Assim, em sentidos dicionarizados, “*catalisador*” assume efeitos metafóricos que remetem às qualidades de “*que pode estimular ou dinamizar alguma coisa*”. Não estaria aí o desejo movendo o sujeito? Que faz o sujeito se deslocar de uma posição angustiante e desamparada para uma posição desejante? É o mesmo sujeito-professor da SD 45 quem me ajudará a pensar em possíveis respostas a essas indagações com a SD 46:

SD 46: por conta de buscar novos recursos / de você se automotivar ali e buscar mais ainda coisas que fossem do meio digital deles / que fosse chamar a atenção /// então sua preocupação com essa coisa de /// parece que gerou uma aproximação do aluno / então a preocupação ali / o desconforto que a gente teve / virou /// para mim / foi uma coisa que virou inovação / que gerou uma transformação ali (SP 07, p.10)

Nessa SD, após indicar o significante “*inovação*” para definir o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia, SP 07 expõe as justificativas dessa escolha. Sua justificativa alinha-se àquilo que ele já havia exposto na SD 45, acerca da “*preocupação em como fazer*”, por isso argumenta que foi preciso “*buscar novos recursos*”, “*se automotivar*” e “*buscar mais coisas*”. Seria o desejo movendo o sujeito, de modo por que o desconforto “*virou inovação / que gerou uma transformação*”? Consoante às ideias de Preuss, Perotti e Schuk (2020, p. 3), o sujeito é um ser faltante e isso o leva a buscar satisfações para essas faltas, de tal forma que o desejo “é a força vital do sujeito, que impulsiona o ser humano a fazer as coisas que faz, à criação, ao novo”. Parece ser o que SP 07 busca...

Alinhada com essa perspectiva – a de o desejo ser uma força motriz libertadora -, Riolfi (2015) argumenta que quando o professor se deixa envolver pela curiosidade, ele também muda de posição discursiva em relação à sua condição docente, porque ele “deixa de se representar discursivamente como uma vítima impotente e passa a incluir as consequências de seus atos *ao decidir o que fazer*” (Riolfi, 2015, p. 319, grifos meus). Trata-se, deste modo, de um deslocamento dos efeitos da angústia, em que a angústia neurótica se transforma em “angústia criativa” (Riolfi, 2015, p. 284).

Esses efeitos da angústia também puderam ser pinçados das escrituras de si dos sujeitos-professores entrevistados quando os provoquei a escolherem uma palavra para (ilusoriamente) definir como foi a experiência de ser professor de língua portuguesa durante o acontecimento da pandemia de Covid-19. Ao propor uma pergunta durante a entrevista que mobilizasse os entrevistados na escolha de uma palavra com efeito definidor, parti da hipótese de que os significantes selecionados pelos sujeitos poderiam marcar importantes impressões (Stübe, 2009) sobre o que foi a docência durante a pandemia, trazendo à tona suas preferências subjetivas.

De acordo com Fuchs (1994), as escolhas feitas pelo sujeito quando da transformação do conteúdo resultam de um conjunto de parâmetros que constituem a atividade discursiva e dependem da objetividade pretendida pelo sujeito, bem como dependem de seus conhecimentos de mundo e, em última instância, de suas preferências subjetivas. Também me amparo em Coracini (2009a, p. 401), para quem a “a escrit(ur)a é tecida pelos fios da subjetividade, de modo que o sujeito se inscreve – ainda que não o queira – nas letras (sinais gráficos), nas palavras, que pensa escolher e colher segundo uma lógica racional, enfim, no texto que é sempre tessitura, tecido”. Em meu olhar-leitor, interpreto que esses significantes que emergem no fio discursivo ressoam efeitos de angústia, que ora se desloca em direção ao desejo ou que ora é afetada pelo desamparo.

No Quadro 04 – Escolha da palavra-síntese para a docência pandêmica, apresentado no início deste capítulo, os significantes mencionados pelos sujeitos-professores para definirem a docência pandêmica de língua portuguesa foram agrupados, aproximando-os a partir dos efeitos de sentido que relacionam a angústia criativa ao desejo e a angústia neurótica ao desamparo, com base em Riolfi (2015). Lembremo-nos que os significantes são: “*desafiador*”, escolhido por três entrevistados; “*desafio*”, escolhido por dois e os demais escolhidos pelos outros cinco sujeitos: “*inovação*”, “*esforço*”, “*árido*”, “*resiliência*” e “*angustiante*”.

Das SDs que compõem o Quadro 04, destacarei para análises mais detalhadas duas delas. Uma em que aproximo a angústia criativa aos efeitos de sentido de desejo a partir do significante “*desafiador*” e outra em que a angústia neurótica é aproximada dos efeitos de sentido de desamparo com base no significante “*desafio*”. A primeira delas é a SD 37:

SD 37: foi desafiador / desafiador em vários sentidos (...) porque no início / você se sentia frustrado / eu me sentia bastante frustrado porque parece que você não está sendo um bom professor / (...) você não está dando uma boa aula e aí você fica chateado / fica pensando naqueles alunos que não estão fazendo / por que eles não estão fazendo / o que você poderia

fazer de diferente / como eu poderia mudar minha metodologia para que aqueles alunos fizessem pelo menos alguma coisa e teve um momento que eu mudei porque aí a gente teve aquelas formações para usar as ferramentas tecnológicas (...) foi um período desafiador para você no sentido de pensar estratégias / atividades e no sentido e controlar as emoções / de saber que a pandemia não é tua culpa / (...) desafiador nesses dois sentidos de pensar estratégias / atividades diferentes e controlar as emoções para você não se sentir culpado / se sentir mal por não ter o retorno que você esperava. (SP 08, p. 9)

Nessa SD, o sujeito-professor apresenta a palavra-síntese “*desafiador*” e argumenta em torno de dois efeitos de sentido que ele aponta para esse significante: “*no sentido de pensar estratégias / atividades e no sentido e controlar as emoções*”. Ao se mover na direção de “*pensar estratégias / atividades*”, SP 08 complementa que elas foram “*diferentes*” e ao se mover na direção de “*controlar as emoções*”, ele justifica que era para “*não se sentir culpado*”. Destrinchemos um pouco esses dois caminhos “*desafiadores*”.

Ao “*pensar em estratégias / atividades diferentes*”, o sujeito-professor revela um dos deslocamentos que o ensino remoto emergencial impingiu em sua prática docente habitual, ou seja, em seus rituais de ser professor, e esse deslocamento estaria marcado linguístico-discursivamente pelo adjetivo “*diferentes*”. Assim, foi “*desafiador*”, porque foi necessário se deslocar de um formato de ensino presencial em que as estratégias e atividades já estavam pensadas, ou seja, seus saberes sobre ser professor e sobre o que fazer em sala estavam estabilizados. Porém, o acontecimento da pandemia e a emergência de um formato de ensino remoto ainda desconhecido desestabilizaram esses saberes, fazendo com SP 08 deslizasse de um lugar de saber-fazer para um lugar de não-saber-fazer.

Desse lugar de não-saber-fazer emerge o desejo, que o move em direção ao “*diferente*”. Poderia sugerir que aí teríamos um daqueles momentos em que o desejo é força propulsora que desloca o sujeito? Ou que a quebra de rituais do ensino presencial provocou rachaduras, rompendo círculos de repetições, e por essas fendas a angústia escapa e dá lugar ao desejo?

Conforme Cavallari (2011, p. 129), angústia, afeto e desejo se constituem e se confundem: “o sentimento de angústia da falta sentida na/da posição de sujeito de linguagem, é necessário e produtivo, pois permite que o desejo de saber e de suprir tal falta seja instaurado, levando o sujeito a se reinventar, a se subjetivar”. Ao enunciar “*o que você poderia fazer de diferente / como eu poderia mudar minha metodologia para que aqueles alunos fizessem pelo menos alguma coisa e teve um momento que eu mudei*”, SP 08 traz para o fio do discurso como o desejo de saber foi instaurado para suprir uma falta.

Interpreto ser esse movimento que mobiliza os SPs que escolheram os significantes “*desafiador*” e “*inovação*”, para além da SD 37 agora em análise. Desse modo, interpreto que os sujeitos-professores que escolheram o significante “*desafiador*” (SPs 02, 04 e 08) e “*inovador*” (SP 07) argumentam em torno de uma perspectiva que remete aos efeitos de sentido de desejo e que, na sequência de seus dizeres, ratificam esses efeitos em: “*repensar a minha atitude em sala de aula / o meu modo de dar aula*” (SD 35); “*ensinou nós a mudar / deu uma revirada assim na nossa / nas nossas formas de trabalhar*” (SD 36) e “*por conta de buscar novos recursos / de você se automatizar ali e buscar mais ainda coisas que fossem do meio digital deles / que fosse chamar a atenção*” (SD 38).

Relembrando minha tentativa de trazer poesia para esta tese, exposta no início do capítulo, proponho que “*desafiador*” carrega consigo uma dor que desafia:

- *desafia: dor, sem o que ~~desafia~~, fica a dor*
 - *desafia: dor, se tiro a ~~dor~~, fico com o que **desafia***

O que essa dor poderia desafiar? Desafiaria os sentidos estabilizados sobre o que foi ser professor de língua portuguesa? O desejo de saber e de suprir uma falta fez com que ele se reinventasse e se subjetivasse, como sugere Cavallari (2011), por isso SP 08 afirma que precisou “*pensar estratégias / atividades diferentes*”?

Seria uma dor que emerge da frustração de quem tem de si uma auto imagem sobre o que seria um bom professor que é desestabilizada pelo ensino remoto emergencial durante a docência pandêmica: “*eu me sentia bastante frustrado porque parece que você não está sendo um bom professor*”. Com isso, interpreto que efeitos dessa frustração o moveram em direção à mudança, já que “*teve um momento que eu mudei porque aí a gente teve aquelas formações para usar as ferramentas tecnológicas*”, em não havendo opção, muda-se também pela dor. Birman (2007, p. 24-25) explica que “*Freud nos disse não apenas que o desejo estava no cerne do sujeito, mas também que era aquele que nos movia e nos dava alento para existir, me impelindo decididamente para a transformação do mundo e para a criação de novas linguagens*”. Então, voltando aos meus ensaios de poesia nesta escritura:

...é *desafia: dor* porque:
*é na dor do **desamparo** que se acha um fio de **desejo***
*é da **dor** ao **fio**...*

Tentar fazer um pouquinho de poesia é uma pequena subversão em minha escritura científica, que faço me inspirando em Coracini (2009a, p. 399): “É aí que se encontra o poder subversivo da escrit(ur)a: ao mesmo tempo em que as palavras permanecem, elas – a escrit(ur)a e, com ela, as palavras, a letra, o traço – podem sofrer rasuras, apagamentos, transformações”. Rasurando, apagando e transformando, o desamparo desliza em direção ao desejo e a dor dá lugar a um fio, a um caminho, a um clarão. Sigamos subvertendo, desconstruindo e triturando...

Já, ao “*controlar as emoções para você não se sentir culpado*”, SP 08 convoca mais um afeto, agora o da culpa. Talvez, novamente, seu ideal de ser professor esteja sendo colocado em suspensão, uma vez que afirma que foi desafiador ser professor no acontecimento da pandemia por se sentir culpado. Culpado do quê? De os alunos não participarem? De não poder acompanhar de perto o estudo de seus alunos? De a pandemia ter acontecido?

Para Coracini (2015, p. 146), o sentimento de culpa “é bastante recorrente na sociedade de tradição judaico-cristã, como parte constitutiva do superego (Freud, 1996), culpa porque seu aluno não aprende, como se aprender, no sentido de tornar seu o que é do outro, dependesse apenas do professor”. Culpa similar a essa, SP 08 expressa em seu dizer, mesmo que ele tente “*controlar as emoções*”, “*de saber que a pandemia não é tua culpa*”, ele sugere sentir-se responsável pela aprendizagem de seus alunos. Contudo, ao dizer que precisou “*controlar as emoções*”, o sujeito aponta para uma tentativa de trazer para o campo do consciente a compreensão de que a culpa do que estava acontecendo não poderia ser a ele atribuída. Um modo de tirar “o peso do mundo de suas costas” por algo que lhe aflige, do qual não tem controle, mas que desejaria controlar.

Foi “*desafiador*” tentar contornar o real, controlando as emoções. Um real com o qual o sujeito-professor *se deparou, deu de encontro com ele, o encontrou* (Pêcheux, 2015a): ser professor de língua portuguesa durante o acontecimento da pandemia de Covid-19 em um formato de ensino para o qual não se estava form(j)ado para lecionar. Desse encontro emergiram afetos perturbadores, como frustração e culpa. Afetos que podem ter perturbado os modelos a serem seguidos em seu dever-ser professor porque trouxeram à tona matrizes identificatórias atreladas ao olhar do outro, um olhar que lança culpa.

Uma culpa que o frustra, mas que o mobiliza para “*como eu poderia mudar minha metodologia para que aqueles alunos fizessem pelo menos alguma coisa*” e que o desloca em direção ao desejo. Em concordância ao que Lacan nos ensinou em seu seminário sobre a angústia, o desejo ser falta é sua principal falha, no sentido de alguma coisa que faz falta e ele sugere que se mude o sentido dessa falha como sentido de alguma coisa que faz falta: “Mudem

o sentido dessa falha, dando-lhe um conteúdo - na articulação de quê? deixemos em suspenso -, e aí estará o que explica o nascimento da culpa e sua relação com a angústia” (Lacan, 2005, p. 302). Angústia, culpa e desejo se entranham e fazem o sujeito se deslocar.

Uma marca que me chama atenção nessa SD diz respeito à alternância de vozes no falar de si de SP 08, entre os pronomes “*ocê*” e “*eu*”, que deslizam de um para outro, conforme a escritura se constitui. Tal alternância se configura como uma “dispersão pronominal”, porque “o sujeito que fala é também aquele de quem ele fala, em todo dizer emergem traços, fragmentos desse sujeito cindido” (Eckert-Hoff, 2008, p. 134). Em especial no recorte “*eu me sentia bastante frustrado porque parece que você não está sendo um bom professor*” parece-me que o sujeito ao deslizar pelos pronomes acaba por produzir efeitos que confirmam sua constituição cindida e fragmentada.

Desse modo, a dispersão marca também a sua heterogeneidade constitutiva, uma vez que ao falar de si o sujeito o faz ocupando várias posições: a do sujeito-professor frustrado; desamparado; culpado; desejante. Seguindo o que nos ensina Coracini (2000, p. 10), se aceitarmos a heterogeneidade como constitutiva do sujeito e perpassado pelo inconsciente, “fica mais fácil perceber que todo e qualquer dizer resvala sentidos inesperados ou até indesejados, conflitos e contradições, desejos recalcados, faltas que, preenchidas, gerarão sempre outras faltas”.

Por fim, interpreto também que ambos caminhos “*desafiadores*” apontados por SP 08 estão relacionados à discussão proposta por Cavallari (2011, p. 128) de que:

A angústia pode ser pensada como uma dialética fundante e atemporal que se estabelece com o Outro/outro e que provoca, a todo instante, um misto de sentimentos e questionamentos do tipo: que quer o Outro de mim? Que é preciso fazer para assegurar o desejo do outro por mim e, assim, suprir minha própria demanda de amor?

Na busca por possíveis respostas a esses questionamentos, os sujeitos-professores que escolheram os significantes “*desafiador*” e “*inovação*” se movem em direção ao desejo de saber. Nesses deslocamentos, estabelecem-se relações professor-aluno marcadas pela noção psicanalítica da transferência que “se produz quando o desejo de saber do aluno se aferre a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (Kupfer, 1993, p. 91), que está aí presente porque também é sujeito desejante, ou seja, é um sujeito mobilizado pelos efeitos do desejo.

Poderia sugerir que o processo de ensino-aprendizagem é um encontro “*desafiador*” de desejos? Seria a pulsão de saber movendo sujeitos desejantes, professor e aluno? Interpreto que o recorte a seguir da SD 37 ratifica meu olhar sobre isso: “*o que você poderia fazer de diferente*

/ como eu poderia mudar minha metodologia para que aqueles alunos fizessem pelo menos alguma coisa e teve um momento que eu mudei”. Também seria por que “Quando alguém se deixa parasitar por uma curiosidade maior do que tudo mais, sua mudança de posição é visível: ela deixa de se representar discursivamente como uma vítima impotente e passa a incluir as consequências de seus atos ao decidir o que fazer” (Riolfi, 2015, p. 319)?

Como explica Kupfer (1993), o encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. O que SP 08 produz no recorte da SD 37 poderia ilustrar isso que a autora designa como “mundo desejante que habita diferentemente cada um de nós” (Kupfer, 1993, p. 98). Para a autora, esse mundo será preservado na medida em que o professor desocupa seu lugar de poder e é colocado pelo aluno no início de uma relação pedagógica. Parece-me que é algo assim que ocorre com esse sujeito-professor e que ele nomeia como “*desafiador*” para definir o que foi ser professor de língua portuguesa.

Como um sujeito marcado pelo seu próprio desejo, há um momento durante o acontecimento da pandemia em que ele é demandado a desocupar seu lugar de poder e passa a buscar respostas às perguntas propostas por Cavallari (2011) sobre o que quer o Outro de mim? Que é preciso fazer para assegurar o desejo do outro por mim e, assim, suprir minha própria demanda de amor? Respostas que talvez a experiência de ser professor possa produzir, porque desse lugar ele poderá:

Abrir o caminho da aprendizagem ao aluno, que se engancha e engancha o seu desejo no desejo do mestre, é a grande tarefa, para não dizer a única, que ao professor de qualquer disciplina, mas sobretudo de línguas, cabe assumir, para que – fazendo um trocadilho – seu aluno não suma, não desapareça, debaixo de um saber totalizante e, portanto, inatingível... (Coracini, 2014, p. 408).

Ao se abrir para a mudança e buscar caminhos que enlacem o seu desejo àquilo que ele julga ser o desejo do aluno, SP 08 deseja também que “seu aluno não suma, não desapareça”, conforme os sentidos propostos por Coracini (2014), ao ser soterrado por um saber totalizante e inatingível de modo que “*aqueles alunos fizessem pelo menos alguma coisa*”. Não seriam nesses momentos em que o desejo de um se enlaça ao desejo do outro que a aprendizagem acontece? Esses momentos não seriam, portanto, momentos “*desafiadores*”?

Já, em meus gestos de interpretação com o significante “*desafio*”, a angústia se deslocaria para efeitos de sentido que a levam em direção ao desamparo, como relata SP 06:

SD 40: eu acho que a palavra seria desafio / porque enquanto /// pensando enquanto professora que tinha acabado de sair de uma graduação/ acabado de sair de um mestrado / que não tinha uma experiência da sala de aula / entrar num contexto on-line / eu acho que foi um desafio GIGANTE / Essa que é a palavra / desafio (SP 06, p.8)

Para esse sujeito-professor, ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia foi um “*desafio*”. Ao justificar sua escolha, SP 06 argumenta que “*tinha acabado de sair de uma graduação/ acabado de sair de um mestrado / que não tinha uma experiência da sala de aula*”. Ao tecer tal explicação, interpreto que o sujeito-professor faz emergir em seu dizer um não-dito: mesmo formado em Letras desde 2018, e com mestrado na área, não se sentiu preparado para ser professor, apontando, de certo modo, para uma dicotomia contra a qual muito se luta (ou até se guerreia...), mas que insiste e persiste na dissociação entre formação acadêmica e trabalho docente. Um descolamento entre universidade e escola, entre teoria e prática, entre saber e fazer que não é novo, mas que sempre volta.

Interpreto que essa dissociação acaba por sugerir que tanto a formação inicial quanto a formação continuada não auxiliariam o sujeito na sua constituição de ser-professor e que essa constituição somente ocorreria quando se tem a “*experiência da sala de aula*”. Com isso, SP 06 reforça um imaginário de que se tivesse experiência na sala de aula presencial saberia o que fazer no “*contexto on-line*”, que não é designado como sala de aula, mas como “*contexto*”.

Contudo, vale lembrar que sujeitos-professores já “*experientes*” também não se sentiram preparados para lecionar no formato de ensino remoto emergencial e vivenciaram os efeitos *unheimlich* da ambivalência de *saber:’ não-saber* ser professor, segundo o que já foi discutido no primeiro capítulo. Considero que essa ambivalência decorre do fato de o professor ainda se constituir sob os efeitos de uma ilusão de controle, como nos ensina Coracini (2007) tanto do ensino quanto da aprendizagem, por se idealizar como um sujeito centrado e racional, mas que ao constatar sua incapacidade, sente-se atordoado, senão perdido.

SP 06 finaliza a justificativa de sua escolha enfatizando que “*eu acho que foi um desafio GIGANTE*” e a modulação da voz empenhada no adjetivo “*GIGANTE*” realça sua avaliação acerca da experiência de docência pandêmica. Similar ao movimento de voz que ocorre na SD 11 analisada no primeiro capítulo, essa ênfase na SD 40 também se constitui em um recurso expressivo que contribui para sinalizar que o desamparo foi um dos efeitos da angústia que o afetaram durante a docência pandêmica.

Proponho designar esse recurso expressivo como uma “*enunciação gritante*” em analogia à “*enunciação vacilante*” proposta por Paulillo (2004). Se o sujeito de uma enunciação

vacilante seria aquele não dispõe de um querer dizer estabilizado, em relação ao qual poderia avaliar o dito e estaria em uma posição de quem não sabe, de antemão, o que tem a dizer, interpreto que o sujeito de uma “enunciação gritante” seria aquele que, também não dispondo de um querer dizer estabilizado, tem, inconscientemente, na voz um recurso que pode trazer para a superfície do fio discursivo um não-dizer necessário. Um não-dizer que pode ser capturado pela via de uma escuta discursiva, tal qual já nos sugeriu Pêcheux, com “um sentido análogo à ‘escuta analítica’ da prática freudiana” (Herbert, 2011, p. 53).

Por esse viés, interpreto que os efeitos de sentido de desamparo que emergem no fio discursivo de SP 06, que lecionou em escolas da rede pública estadual, apontam para, ao menos, dois caminhos: o desamparo da inexperiência “da sala de aula” e o desamparo da inexperiência do “*entrar num contexto on-line*”, da sala de aula. tela de aula. São caminhos que o deslocam para um não. lugar de entre. ensinos, no qual a formação analógica se depara com demandas que exigem um saber digital e o ensino presencial dá de encontro com um ensino remoto emergencial.

Um não. lugar de entre. ensinos em que o sujeito-professor não considera como sendo espaços análogos a “sala de aula” e o “contexto on-line”, tanto que opta por designações distintas ao se referir a cada um deles. Tal qual Larrosa (2002) já ponderou, as palavras com que nomeamos o que somos, fazemos, pensamos, percebemos ou sentimos são mais do que simplesmente palavras. São palavras que dizem sobre o sujeito, palavras que trazem à tona não-ditos que emergem de um dizer que ele (ilusoriamente) julga controlar e:

São esses momentos que acreditamos poder flagrar no e pelo discurso dos enunciadores, para melhor conhecermos a sua subjetividade – alegrias, sofrimentos, angústias, frustrações, por vezes desconhecidas deles próprios... –, além de pontos de identificação que nos permitam esboçar a sua identidade possível, mas ao mesmo tempo impossível, porquanto ela é, ao mesmo tempo, social e singular (Coracini. 2009, p. 478).

Desse modo, interpreto que no momento em que SP 06 rememora a experiência de docência pandêmica e elabora seu dizer com o recurso da entonação que agiganta o que ele compreende ter vivenciado como “*um desafio GIGANTE*”, o sujeito traz à tona momentos que permitem esboçar sua identidade im. possível. O agigantamento do adjetivo “*GIGANTE*” flagra angústias de um sujeito-professor que, pós-graduado e sem “*experiência da sala de aula*”, sofre ao “*entrar num contexto on-line*”. Um contexto que destitui o que é material e físico de um lugar privilegiado nas relações de sala de aula e onde o *online* e o remoto “secretam

uma ansiedade mais ou menos encoberta” (Derrida, 2004b, p. 235). Ansiedade, como explica Derrida (2004b), motivada pela perda sempre iminente do papel e do que sua presença física metaforiza como um espaço estabilizado no qual aprendemos a confiar.

Tratar-se-ia de “*um desafio GIGANTE*” que convoca uma falta? Uma falta que ao ser constatada o faz se sentir ignorante, incapaz ou até incompetente? Interpreto que sim e, por esse olhar, “*desafio*” se aproxima dos significantes escolhidos pelos demais sujeitos-professores e que também produzem efeitos de sentido de desamparo: “*esforço*” (SP 01), “*árido*” (SP 03), “*resiliência*” (SP 09) e “*angustiante*” (SP 10).

Além dos significantes escolhidos para definir a docência de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19, os sujeitos-professores convocam durante suas justificativas outros significantes que também ressoam efeitos de desamparo: “*não se tinha ideia de que se tivesse que preparar todo mundo para um contexto de aulas online*” (SD 39); “*por conta dos medos dessa Covid / que acabou nos atormentando de várias formas*” (SD 41); “*por não ter esse contato com o aluno / (SD 42)*; “*foi muito estressante / foi muito estressante (...)então / foi bem difícil*” (SD 43) e “*porque a gente não sabia o que fazer /// de que forma a gente conseguia*” (SD 44).

Observando somente o que está destacado nos recortes do parágrafo anterior, temos uma cartografia de afetos que ressoam dor, como medo, tormenta, estresse e dificuldade e que ressoam falta, marcadas pela denegação do não ter ideia, não ter contato, não saber o que fazer. Dores e faltas me levam de volta à minha tentativa de ver (e fazer) poesia, desconstruindo significantes, por isso, voltemos a uma parte do que apresentei no início deste capítulo:

- *desa:’fio*, se tiro o ~~desa~~, tenho o **fio**
- *desafia:’dor*, se tiro a ~~dor~~, fico com o que **desafia**
- *desafia:’dor*, sem o que ~~desafia~~, fica a **dor**

Ao arrancar a palavra do sono de signo e ler no dizer um não-dizer, tal qual Derrida (2014) me desafia, a rasura dos significantes faz “surgir o já lá no seu signo” (Derrida, 2014, p. 15), porque “criar é revelar”, lembra-nos o mestre franco-magrebino ao citar Rousset (Derrida, 2014, p. 15) e também porque para Pêcheux (2015b, p. 103) “há somente trabalho *na* língua, em que o significado é definido em relação ao que não faz sentido, o sem-sentido”. De tal forma que nesse meu trabalho de desconstrução emerge uma angústia que se re:’vela pelos meandros de uma enunciação gritante e que des:’engasga efeitos de desamparo, porque:

*O desa:í fio esconde uma dor
que se re:í vela pelos não-ditos
que escapam pelos fios do discurso e
que desafiam o próprio dizer*

Interpreto que a escritura de si de SP 06 re:í vela não-ditos de um sujeito afetado pelos efeitos do desamparo que escapam pelas frestas de uma enunciação gritante, reverberando aspectos contraditórios relacionados à experiência da docência pandêmica. Uma experiência, que tomada pela via da compreensão larrosiana, aponta-nos para "um sujeito 'ex-posto'". Conforme explica Larrosa, "o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "oposição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), porém a "ex-posição", nossa maneira de "expormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco" (Larrosa, 2019, p. 26). Ao falar da experiência de ser professor no acontecimento da pandemia de Covid-19, os sujeitos-professores que apontaram o significante "desafio" como definidor dessa experiência "ex-põem" suas dores e suas vulnerabilidades, colocando-as "para fora" pela via do significante "desafio".

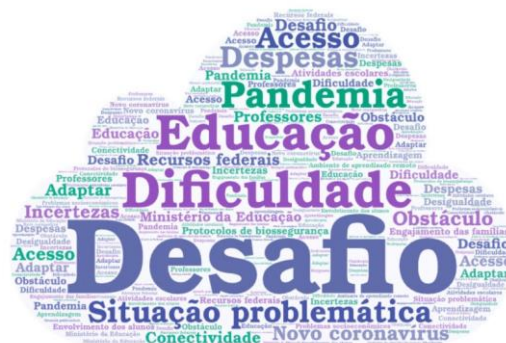
Junto a isso, ao triturar, desconstruindo, o significante "desafio" escolhido por parte dos sujeitos-professores vejo nele um fio que alinhava seus efeitos de dor e de desamparo aos efeitos de sentido de dificuldade, próximo ao que está presente no "Vocabulário da Pandemia do Novo Coronavírus" (VPNC)³⁵:

Desafio é uma situação problemática, no meio educacional, diante das *dificuldades* impostas pela pandemia do novo coronavírus. Exemplo: "Uma comissão da Câmara dos Deputados que acompanhou as despesas do Ministério da Educação em 2020 constatou que houve 'uma queda abrupta e inexplicável do fluxo dos recursos federais em diferentes áreas da educação, em um ano em que o orçamento federal da educação deveria ser revisto para dar conta dos novos desafios, como conectividade dos estudantes e implementação dos protocolos de biossegurança'"(CNN Brasil). Dificuldade de acesso aos dispositivos e de engajamento das famílias. (Petri; Surdi, Severo, 2023, p. 31)

³⁵ Disponível no site do Observatório de Informações em Saúde da Universidade Federal de Santa Maria: <https://www.ufsm.br/coronavirus/vocabulario-dapandemia-do-novo-coronavirus>. Recentemente, o e-book Vocabulário da pandemia do novo coronavírus foi lançado pela Pedro & João Editores. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/vocabulario-dapandemia-do-novo-coronavirus/>. Acesso em: 02 jun. 2024

De acordo com informações disponíveis no site do Observatório de Informações em Saúde da Universidade Federal de Santa Maria, o “Vocabulário sobre a pandemia do novo coronavírus” apresenta palavras, no formato de verbetes, com sugestões de definições que têm circulado em veículos da imprensa nacional escrita no espaço digital, desde 2020. Trata-se de um Vocabulário temático e digital em linguagem coloquial, disponibilizado no site da UFSM, em colaboração com o Observatório de Informações em Saúde. O trabalho tem sido desenvolvido desde março de 2021 e “a construção dos verbetes pressupõe a autoria “compartilhada” (BIAZUS, 2019), inspirados pela “partilha do sensível”, tal como nos propõe Jacques Rancière (2005)” (UFSM, 2023, p. 5). Algo que o verbete “*desafio*” pode nos sugerir é a sua estreita aproximação com questões do meio educacional e isso pode também ser observado na nuvem de palavras gerada no VPNC:

Figura 04 - Nuvem de palavras do verbete “desafio”



Fonte: Petri; Surdi; Severo (2024, p. 31).

Para além de pensar a repetibilidade vocabular que auxilia na geração de uma nuvem de palavras, interessa-me pensá-la pelo viés lacaniano, via metáfora da “roda do moinho de palavras”, que aqui tomarei como *rodamoinho* com o desejo de deslizar para redemoinho³⁶., porque: “Pressupõe ainda todo o mecanismo que faz com que - não importa o que se diga ao pensar nisso, ou, não pensando, não importa o que se formule -, uma vez que se entre na roda do moinho de palavras, o discurso sempre diga mais do que aquilo que se diz” (Lacan, 1999, p. 21). Pelos *rodamoinhos* de palavras, o inconsciente traz para o turbilhão de lembranças além

³⁶ Promovo esse deslize inspirada na tradução proposta por Geraldo Ramos Pontes Junior no artigo “O redemoinho de palavras: análise do discurso, inconsciente, real, alteridade”, de Marie-Anne Paveau, publicado na revista *Matraga*, RJ, v.15, n.22, jan./jun. 2008.

do “*desafio*” (SP 06), o “*esforço*” (SP 01), o “*árido*” (SP 03), a “*resiliência*” (SP 09) e o “*angustiante*” (SP 10). De tal modo que interpreto que são significantes que ressoam “*dificuldade*”, “*situação problemática*” em seus atravessamentos com “*educação*”, como ilustrado pela nuvem do VPNC.

Consoante ao pensamento de Surdi e Lima (2024, p. 90), é “*inimaginável pensar a educação do Brasil sem a permeabilidade da angústia, da crise, da desigualdade etc*”, uma vez que a pandemia de Covid-19 potencializou o aumento das desigualdades na educação e as assimetrias já existentes tenderam a se reproduzir de modo exponencial no contexto de isolamento social. Ao observar como os sentidos se movem nos *rodamoinhos* de palavras também se pode identificar modos de subjetivação desses sujeitos-professores que reiteram representações recorrentes acerca da profissão docente:

Essa representação do sujeito-professor como uma profissão carregada de dificuldades não é uma imagem nova nos discursos já-ditos sobre a profissão de professor, ao contrário, está presente em diferentes formações imaginárias e discursivas sobre o que caracteriza o cotidiano desse profissional. O que muda, ou o que se acresce em 2020, é o cenário de pandemia, em que a Covid-19 obriga o modelo de ensino remoto, exigindo-nos a mobilização de novos dizeres, a partir da memória discursiva, que produzam os efeitos de sentidos que agora são necessários para significar este acontecimento. (Surdi, 2022, p. 118)

Ao significar a experiência de docência pandêmica como um “*desafio*”, os sujeitos-professores também fazem trabalhar uma memória discursiva que mobiliza formações discursivas que colocam em tensão olhares que desvalorizam o seu fazer e que os fazem se sentir desamparados. Sobre isso, Coracini (2003, p. 249) nos lembra que a subjetividade do professor “*constitui-se na e da tensão entre um discurso que o valoriza, produto de um desejo e outro que o desvaloriza, resultante de uma realidade social em mutação*”. Essa tensão fica latente na escritura de si de SP 06.

Como um gesto de fechamento deste meu exercício poético desconstructivo e aproveitando-me da metáfora do *rodamoinho* de palavras - que convoca turbilhões, flutuações, fluidez ou incompletudes ao arrancar a palavra do sono de signo - importa destacar que a proposta apresentada no Quadro 04, em que há o agrupamento das sequências discursivas com base nos significantes que convocam efeitos de sentido de desejo ou de desamparo não deve ser interpretada como um gesto que segrega os sujeitos em um ou em outro lado. Em outras palavras, sujeitos não são só desejo, assim como não são só desamparo, somos um *rodamoinho*

de afetos, para além de um *rodamoinho* de palavras, que nos dizem mais do que conseguimos dizer ao tentar fazê-lo, porque:

- *somos fio*
- *somos dor*
- *somos desafios*
- *somos desafiadores*

Esse conjunto de sequências discursivas que analisei, poetizei, desconstruí e rasurei me auxilia a interpretar que o sujeito-professor de língua portuguesa que lecionou no acontecimento da pandemia de Covid-19 se constitui em um sujeito-professor mobilizado pelos efeitos do desejo, quando positivado pela angústia e em um sujeito-professor afetado pelos efeitos do desamparo, quando negativado por ela. São movências, afetações e efeitos que me mobilizam a pensar no objetivo principal deste estudo que é o de analisar que modos de subjetivação de sujeitos-professores de língua portuguesa, graduados no Curso de Licenciatura em Letras, da UFFS, *campus* Chapecó-SC, sob a perspectiva da pandemia enquanto acontecimento discursivo, emergem de suas escrituras de si.

Antes de continuar, importante frisar que novamente nas respostas desses sujeitos parece haver um efeito de apagamento de parte do que lhes foi perguntado, análogo àquilo que já ponderei ao final do primeiro e segundo capítulos sobre ser professor ~~de língua portuguesa~~ no acontecimento da pandemia. No conjunto de recortes que compõem o Quadro 04, as justificativas para cada escolha voltam-se para o ser professor no acontecimento da pandemia e aspectos relacionados ao ensino específico de língua portuguesa não emergem de seus dizeres.

Sigo intrigada, porque essa falta nos fala de algo. Fala-nos de que falta(s), fala-nos de que falha(s)? Talvez essa falta possa estar relacionada a isso que Coracini (2014, p. 406) afirma sobre a subjetividade do sujeito-professor: “ele também é sujeito da linguagem, sujeito do desejo e, portanto, sujeito da falta, da falha que não o abandona, apesar de sua busca incessante por uma completude impossível”. Uma completude impossível, porém, que se deseja e que se revela nos rastros e nos restos de suas escrituras de si. Sobre isso, irei me debruçar na próxima seção. Ainda amparada na metáfora do rodamoinho de palavras que nos constituem como sujeitos de linguagem (tentar) falar sobre o que poderia ter se deslocado em cada sujeito-

professor é um desafio desafiador que me leva na busca do que fica, do que falta, desloca ou escapa enquanto efeitos de resto de angústia e de desejo que permearam a docência pandêmica.

3.2 DO QUE PODE TER FICADO, FALTADO, DESLOCADO OU ESCAPADO: DOS EFEITOS DE RESTO DA ANGÚSTIA E DO DESEJO NA DOCÊNCIA PANDÊMICA

A docência de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19 tem me sugerido a constituição de um sujeito-professor afetado por efeitos que se atravessam e que se deslocam. Vimos isso com os efeitos *unheimlich*, com os efeitos da angústia e como os efeitos do desejo até neste momento. Efeitos que teriam provocado deslocamentos nos modos de subjetivação desses sujeitos, como venho defendendo em minha hipótese de pesquisa e que têm feito a banda de Möebius desenhada na seção 0.3 movimentar minha escritura, fazendo trabalhar meus gestos de leitura-trituração.

Tomados como regularidades discursivas, esses efeitos foram pinçados das escrituras de si ao emergirem em diferentes situações da cena discursiva das entrevistas, manifestando-se pela ordem do excesso no fluxo do discurso a partir do que o fio memorial trazia à tona. Já para esta seção, houve uma provocação pontuada no próprio questionamento feito aos sujeitos-professores, com o objetivo de identificar que impressões esses sujeitos teriam sobre si ao elaborarem sobre quais mudanças consideravam ter ocorrido em suas práticas docentes após terem (sido) atravessado(s) pelo acontecimento da pandemia e, na esteira disso, terem sido afetados por efeitos, como esses que tenho analisado nesta tese.

É em torno desse questionamento que, a seguir, apresento o Quadro 05 – Efeitos de resto da docência pandêmica, cujo título se deve às discussões propostas por Derrida (2004b). A noção derridiana de “efeitos de resto” (Derrida, 2004b, p. 347) me parece oportuna para discutir discursivo. desconstructivamente os recortes extraídos das escrituras de si, uma vez que o resto é algo que poderia apontar para um “sentido de resultado ou de resíduo presente, idealizável, idealmente iterável” (Derrida, 2004b, p. 347).

De acordo com Derrida, o que dizemos ou escrevemos em cada momento não é redutível apenas a notas ou registros, uma vez que “o resto do que resta não é calculável dessa maneira” (Derrida, 2004b, p. 347), no entanto haveria efeitos de resto que são “efeitos de presença”. Esses efeitos funcionariam de modos distintos e irregulares, segundo os contextos e os sujeitos a eles relacionados, porque há dispersões desses efeitos e interpretações diferentes. Isso me provocou

alguns questionamentos: Que efeitos de presença seriam esses ao olharmos para o que dizem os sujeitos-professores sobre a docência pandêmica? O que esses efeitos poderiam sugerir? O que poderia ter ficado, faltado, deslocado ou escapado?

Quadro 05 – Efeitos de resto da docência pandêmica

	<i>Pergunta-provocação:</i>	<i>Regularidades</i>	
SP	<i>E você acha que mudou como professora de língua portuguesa, a partir dessa experiência?</i>	<i>Marca linguístico-discursiva</i>	<i>Efeitos de resto</i>
SP 01	<i>Essa pergunta não foi realizada na primeira entrevista</i>		
SP 02	<i>SD 46: eu estou até pensando aqui o que eu poderia mencionar /// eu acho que talvez esse / não sei se é medo a palavra / mas a gente / a própria ignorância de usar as tecnologias / sabe? Eu não / antes não levava em consideração / só se fosse um evento especial / né / e hoje em dia não / eu já integro tecnologia na minha aula. (p. 6)</i>	<i>antes hoje (alternância temporal)</i>	<i>Tecnologias</i>
SP 03	<i>SD 47: acho que eu uso mais vezes das tecnologias que antes da pandemia nós usávamos para planejamento / para escrever ali o planejamento / e depois da pandemia os professores tiveram que aprender a usar o Meet / usar o celular como uma das ferramentas que veio e ficou / que você tem ali essas coisas a mais para você estar trabalhando com os alunos /// e tiver que enviar alguma atividade pelo WhatsApp para eles / é algo que veio para ficar / para integrar ali na educação. (p. 4)</i>	<i>antes depois (alternância temporal)</i>	<i>Tecnologias</i>
SP 04	<i>SD 48: eu acredito que a gente se preocupava muito em questão de conteúdo / ah / dar conta de conteúdo / terminar o livro / fazer tudo o que está escrito aqui / ensinar todas as regras / todas as classes de palavras / regras que precisa da gramática e texto / interpretar / produzir / produzir / produzir /// e aí a gente viu que não / que os alunos eles precisam também de um tempo / que a gente precisa de um tempo porque eles estão / eles estavam adoecendo e a gente também estava adoecendo / a gente está numa realidade diferente / então / pensar um pouco mais no aluno em vez de pensar só no conteúdo / conteúdo / conteúdo / então acho que isso mudou bastante na visão / na minha visão e na visão de outros professores que eu vejo assim lá na escola / nesse sentido. (p. 8)</i>	<i>preocupava precisam (alternância temporal)</i>	<i>Empatia</i>

SP 05	<i>SD 49: eu acho que essa /// o uso das tecnologias /// antes eu fazia / mas não com tanta frequência / até porque / às vezes / as estruturas das escolas não permitem / a escola só tem um projetor ou não funciona a internet naquela sala / mas a pandemia fez com que / de alguma forma / as escolas melhorassem isso / porque é uma ferramenta que elas também precisavam / e aí eu acabei trazendo muito material / jogos on-line / enfim / que foram produzidos durante a pandemia / eu acabo até hoje utilizando na minha prática em sala de aula (p. 6)</i>	antes hoje (alternância temporal)	Tecnologias
SP 06	<i>SD 50: sempre muda / né? /// eu acho que a cada experiência que a gente passa / algo muda / e mudou muito / eu acho que mudou o meu cuidado com o aluno / eu acho que isso mudou bastante / mudou também o pré-julgamento do aluno / talvez seja também pela minha /// tenha sido pela minha inexperiência / eu não sei dizer / mas eu acho que o que mais mudou foi olhar para o aluno com outros olhos. (p. 9)</i>	muda mudou (alternância temporal)	Empatia
SP 07	<i>SD 51: é a prática seria usar mais o celular; / assim /com /// digamos/ o contato com os alunos/ de enviar coisas / eu falo nisso/ assim /que eu continuei procurando /// o que eu digo que eu adotei para mim foi a questão de procurar aulas e professores no Instagram /que eu não fazia / e daí esses professores têm uma didática mais interativa e divertida, no sentido de usar as edições e tal as próprias imagens e vídeos / e eu continuei procurando nesses recursos/ sabe?/ e foi legal / assim / (p. 7)</i>	é a prática eu não fazia eu continuei procurando (alternância temporal)	Tecnologias
SP 08	<i>SD 52: mudou no sentido de você usar mais as tecnologias /// então / por exemplo / as ferramentas do Google / não é? Google Drive / o próprio Docs eram ferramentas que eu não utilizava e que eu comecei a usar mais e continuo utilizando / então / eram ferramentas que eu sabia que existia / mas eu nunca tinha usado / eu comecei a utilizar mais. (p. 5)</i>	eu não utilizava eu comecei a utilizar mais (alternância temporal)	Tecnologias
SP 09	<i>SD 53: mudou / mudou porque eu sempre tentei ter uma postura assim pouco mais afastada dos alunos / porque eu tinha um pouco de medo de confundir as coisas e como eu sou uma professora jovem / eu / às vezes / tenho medo de não /// como é que eu vou dizer? / de que eles não me respeitem / sabe? / principalmente porque são adolescentes / não é?/ então / eu tentei / ou /pelo menos / achei que eu pusesse essa postura de mais afastamento /// mas com a pandemia / eu senti MUITA falta dos alunos / do corredor / então / eu não tento mais impor barreiras / sabe? / não / aqui minha vida profissional / aqui // não / sabe? / eu acho que tem que ter uma separação saudável / mas as relações humanas são fundamentais (p. 5)</i>	eu tinha um pouco de medo eu não tento mais impor barreiras (alternância temporal)	Empatia
SP 10	<i>SD 54:isso mostrou para mim / assim / que a gente não consegue aprender sozinho / tem muitas coisas que a gente precisa do auxílio do professor e eles perceberam isso / eu percebi que a gente tem que olhar bastante para o lado humano deles / a gente é humano / eles também são /// tem coisas que eles não dão conta / eles precisam muito do acompanhamento de um adulto / olhar para eles como crianças /</i>	mostrou para mim a gente não consegue	Empatia

<i>adolescentes ainda porque / às vezes / eles não têm esse acompanhamento em casa (p. 3)</i>	<i>(alternância temporal)</i>
---	-------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para compor esse quadro, optei por trazer recortes das entrevistas dos nove sujeitos-professores aos quais fiz o questionamento sobre se achavam ter mudado como professores de língua portuguesa, sendo que na primeira entrevista essa pergunta não foi feita. Ao reuni-las, identifiquei a presença de duas regularidades. Uma delas é a marca linguístico-discursiva relacionada à alternância temporal (Ferreira, 2020) entre os advérbios “antes” e “hoje” ou “depois” e, junto a isso, a alternância entre os tempos verbais pretérito perfeito e presente e a segunda regularidade é de ordem temática, relacionada ao tema sobre o qual versam as respostas: “tecnologias” (destacado por cinco SPs) e “empatia” (destacado por quatro SPs).

Sobre a regularidade da alternância temporal, a pergunta-provocação “*E você acha que mudou como professora de língua portuguesa, a partir dessa experiência?*” pode ter afetado as respostas, uma vez que sua formulação mobiliza tal alternância e, por essa razão, não avançarei de modo mais aprofundado nas análises dessa marca. Já na segunda regularidade a noção de “efeitos de resto” foi relacionada aos “efeitos de presença”, àquilo que ficou, segundo o olhar dos próprios sujeitos-professores, ou seja, o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs) e o cuidado com os alunos, pelo viés da empatia.

Análogo ao que já exercitei em outros quadros, neste também não promoverei uma leitura-trituração de todas as SDs e sim selecionarei duas delas para um olhar mais detalhado acerca do que poderia ter ficado, faltado, deslocado ou escapado acerca da docência pandêmica no falar de si. Começarei com a SD 48, na qual o sujeito-professor traz como efeito de resto a regularidade que designei como “empatia” e também nela há marcas de uma alternância temporal:

SD 48: eu acredito que a gente se preocupava muito em questão de conteúdo / ah / dar conta de conteúdo / terminar o livro / fazer tudo o que está escrito aqui / ensinar todas as regras / todas as classes de palavras / regras que precisa da gramática e texto / interpretar / produzir / produzir / produzir /// e aí a gente viu que não / que os alunos eles precisam também de um tempo / que a gente precisa de um tempo porque eles estão / eles estavam adoecendo e a gente também estava adoecendo / a gente está numa realidade diferente / então / pensar um pouco mais no aluno em vez de pensar só no conteúdo / conteúdo / conteúdo / então acho que isso mudou bastante na visão / na minha visão e na visão de outros professores que eu vejo assim lá na escola / nesse sentido (SP 04, p. 8)

SP 04 inicia sua resposta sobre o que acha haver mudado como professor de língua portuguesa destacando a excessiva preocupação que havia até então sobre “*dar conta de conteúdo*” e segue argumentando que durante o acontecimento da pandemia esse olhar foi se deslocando, pois: “*a gente viu que não*”, explicando que naquele momento o que os alunos estavam precisando era de “*um tempo*” e que esse olhar “*mudou bastante*”. Por esse viés, interpretei que o efeito de resto que aí predomina está relacionado à empatia, como um olhar de cuidado com o outro, em que o sujeito se desloca de sua posição e se coloca no lugar do outro, objetivando entender suas necessidades porque era preciso “*pensar um pouco mais no aluno em vez de pensar só no conteúdo / conteúdo / conteúdo*”.

Em meu olhar-leitor, interpreto que a repetição do significante “*conteúdo*” funciona discursivamente como uma reiteração do que o sujeito-professor procura significar como algo que seria da ordem do excesso, produzindo o que proponho designar como uma “*enunciação ecoante*”. Trata-se de efeitos de sentido que reverberam uma repetição, não apenas vocabular, porém, nesse caso, sobretudo, de práticas de ensino. Ecoa nesse dizer uma formação discursiva vinculada a uma concepção conteudista de ensino, em que seria necessário “*dar conta de conteúdo / terminar o livro / fazer tudo o que está escrito aqui / ensinar todas as regras / todas as classes de palavras*”. A isso se some a ilusão de completude dessa perspectiva totalizante de ensino, na qual seria possível tudo fazer e tudo ensinar.

O que SP 04 deixa escapar na SD 48 é que esses aspectos da supervalorização de conteúdos relacionados à gramática e ao livro didático apontam para uma concepção de ensino tradicional, predominante no ensino de língua portuguesa até final dos anos de 1980³⁷ e contraditória à sua formação inicial, datada de 2018, de acordo com o que descrevo no Quadro 01 - Perfil dos entrevistados graduados no Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC, na seção 0.2 desta tese. Desta forma, no fio discursivo, o que ecoa via repetição sobre sua prática como professor de língua portuguesa traz um deslize que possivelmente mobiliza uma memória discursiva não relacionada à sua formação inicial, mas amparada na tradição de um ensino em que a língua é tomada como pretexto para um ensino que privilegia a gramática em detrimento de outros aspectos e assim o passado ainda se faz presente na memória discursiva de cada um (Coracini, 2011a). No quarto capítulo apresentarei informações sobre o Curso de Letras da

³⁷ Para retomar a historicização do ensino de língua portuguesa, o artigo de Bunzen (2011) traz contribuições pertinentes: BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. In: **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 11, n. 34, p. 885–911, 2011.

UFFS/Chapecó e sobre o seu Projeto Pedagógico, com destaque para aspectos relacionados ao perfil do egresso que auxiliam na sustentação da posição que assumo nesta discussão.

Esse modelo de ensino que ecoa na SD 48 se caracteriza por aquilo que Riolfi (2015, p. 305) nomeia como “língua espriada” para “designar o modo como a língua é (des)articulada na produção das vítimas de um curto-circuito que os deixa em uma posição de impotência com relação à vontade de dizer”, que acabam por “produzir textos estilhaçados, incongruentes, sem ancoragem no corpo próprio”. Tratar-se-ia, assim, de um ensino em que se pensa só “*no conteúdo / conteúdo / conteúdo*”.

Dos ecos dessa repetição emerge uma falta, a que aponta para a ausência de um discurso pedagógico vinculado à sua formação inicial, no qual outros saberes poderiam assumir lugar de destaque na hierarquia do que se ensina em uma aula de língua portuguesa. Segundo Eckert-Hoff (2000, p. 113), isso nos indicia que o sujeito-professor é múltiplo e ocupa várias posições que são marcadas em suas relações discursivas, que são cindidas entre diferentes interdiscursos e que estabelecem contradições.

Também considero que nesse gesto de uma enunciação ecoante SP 04 ratifica a noção de “presente perpétuo” proposta por Riolfi (2015) para interpretar como o fazer docente ganha fixidez e imobilidade. Tal fixidez e imobilidade são perturbadas pelo acontecimento da pandemia de Covid-19 e por meio das rachaduras que se abrem na quebra dos rituais de um ensino conteudista, emergem outras condições de ensino – aquelas relacionadas ao ensino remoto emergencial - e que podem provocar no sujeito-professor deslocamentos:

Para sair do presente perpétuo, é necessário sustentar *uma modulação temporal inédita* para quem trabalha. Fruto dos efeitos vivificantes do significante sobre o corpo do professor e de seus alunos, a nova organização temporal alarga cada instante de uma existência. Por parte do docente, trata-se de abrir espaço para a invenção criativa de uma nova organização. É necessário encontrar modos de pinçar a satisfação pulsional, orientando-a seja no cotidiano de sala de aula, seja nas relações que se dão em outros espaços (Riolfi, 2015, p. 318, grifos meus).

Entendo ser possível aproximar o que Riolfi denomina como “uma modulação temporal inédita” ao acontecimento da pandemia de Covid-19, considerando as discussões que já teci no antecapítulo e no primeiro capítulo acerca da singularidade envolta nesse acontecimento, bem como na experiência de docência pandêmica. Poderia sugerir que os efeitos *unheimlich* e os efeitos da angústia e do desejo também teriam auxiliado na produção de efeitos que provocaram deslocamentos nesse modelo fixo e imóvel que marca um ensino conjugado em um tempo de eterno presente perpétuo? Um deslocamento de olhar que passa a ver outras prioridades, que

até esse acontecimento não estavam visíveis: uma sala de aula não se faz só com “*conteúdo / conteúdo / conteúdo*”, porém se faz com sujeitos, quais sejam: professores e alunos.

Ainda em relação à SD 48, a marca linguístico-discursiva da alternância temporal se destaca, indicando o que se priorizava no tempo passado quando “*a gente se preocupava muito em questão de conteúdo*” e avança para o tempo presente pelo “*eles precisam também de um tempo / que a gente precisa de um tempo*”. Parece-me que esse movimento de alternância temporal poderia funcionar discursivamente como uma marca de um dos deslocamentos da docência pandêmica, relacionada às discussões que teci nos parágrafos anteriores, em que o presente perpétuo é afetado por “efeitos vivificantes”, perturbadores, desafiadores.

O que gostaria de sugerir com isso? Uma possível resposta é a de que o sujeito-professor afetado por um conjunto de efeitos - *unheimlich*, angústia, desejo, por exemplo – move-se de uma posição de sujeito do “conhecimento totalizante” (Coracini, 2014, p. 404) para uma posição de sujeito “suposto saber” (Coracini, 2014, p. 400), como aquele “que abre espaço para o desejo do aluno, para seus interesses, para a busca de conhecimento” (Coracini, 2014, p. 400, grifos meus). A isso que Coracini lista para explicitar a posição de sujeito suposto saber, ousaria incluir o significante “*tempo*”, para reverberar os dizeres de SP 04 de que “*os alunos eles precisam também de um tempo*”. Interpreto que não se trata de “*um tempo*” que se mede cronologicamente e que faz o próprio tempo e o conteúdo avançarem, mas de “um tempo” que desloca a velocidade do que se fazia até então para outro lugar, o do cuidado, porque o tempo da pandemia foi outro e *des-lo(u)cou* a relação dos sujeitos com o tempo, com o tempo pedagógico, com o tempo cronológico. Um ano que parece não ter acontecido, mas que ao mesmo tempo aconteceu e (nos) mudou.

A posição de sujeito do conhecimento, conforme explica Coracini (2014), caracteriza-se pela consciência que tem o professor de seu conhecimento, em detrimento do não-saber do aluno. A sua função é a de ser transmissor, intermediador entre o livro didático ou um determinado conhecimento: “essa posição não é a do professor medíocre; pelo contrário, é a do professor zeloso, preocupado com o seu saber para transmiti-lo (*trans-mittere* = passar para o outro lado) aos alunos; representante do ensino tradicional, responsável, desejoso de manter sua autoridade” (Coracini, 2014, p. 405).

Já a posição de sujeito suposto saber é aquela em que o sujeito-professor se constitui em sujeito do desejo. Ele não é “aquele que sabe tudo e que se compraz com esse saber, não abrindo ao aluno espaço para que ele se coloque, para que ele construa seu caminho, *para que ele também se posicione frente ao conhecimento*” (Coracini, 2014, p. 408, grifos meus). Não seria

isso que, de certo modo, SP 04 faz ao “*pensar um pouco mais no aluno em vez de pensar só no conteúdo / conteúdo / conteúdo*”? Esse deslocamento, na SD 48, acontece pelo viés dos efeitos da empatia.

Ao abrir mão do controle do conhecimento quando constatou que “*os alunos eles precisam também de um tempo / que a gente precisa de um tempo porque eles estão / eles estavam adoecendo e a gente também estava adoecendo / a gente está numa realidade diferente*”, SP 04 abre caminho para se aproximar de seus alunos. Um dos caminhos para essa aproximação está marcada pelo “*também*”, reiterado no fio discursivo, convocando efeitos de sentido de inclusão. Nesse gesto da aproximação, o sujeito-professor acaba por mobilizar a importância de se estabelecerem vínculos entre professores e alunos, para que a transferência na relação ensino-aprendizagem se instaure. Assim, o conceito psicanalítico de transferência forjado por Freud se apresenta como relevante para interpretar a posição de sujeito suposto saber que o sujeito-professor assume ao ser movido pelo desejo de “*que os alunos eles precisam também de um tempo*”.

Exploremos, portanto, um pouco a noção de transferência. Para Freud:

[...] são reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico (Freud, 1998, p. 98).

Sobre isso, Lima (2003, p. 12) comenta que a transferência seria o combustível da relação ensino-aprendizagem. Além da via da repetição de “protótipos infantis” que o aluno transfere para o professor, a autora ressalta que a condição necessária para que a transferência se instaure é a suposição, por parte do aluno, de que o professor tenha um “saber”. Essa proposição reveste o professor de certo “brilho”, relativo a uma imagem de poder e admiração nele vislumbrada.

Para Lacan (1998, p 239), o “sujeito é suposto saber somente por ser sujeito do desejo” e a transferência é impensável de outra forma, porque: “Ora, o que é que se passa? O que se passa é aquilo que chamamos em sua aparição mais comum efeito de transferência. Este efeito é o amor. [...] Amar é, essencialmente, querer ser amado” (Lacan, 1998, p. 239). Na SD 48, a transferência que pode se estabelecer não estaria relacionada a um saber, conhecimento ou conteúdo, mas a “um tempo”. Dessa forma, a sala de aula da docência pandêmica se deslocado de um tempo em que se precisava dar conta do conteúdo para um tempo em que se precisa dar

conta do cuidado porque *“eles estão / eles estavam adoecendo e a gente também estava adoecendo / a gente está numa realidade diferente”*.

Chama a atenção o deslize temporal que acontece neste recorte entre *“eles estão / eles estavam”* ao se referir aos alunos estarem adoecendo, sugerindo uma flutuação temporal que não separa passado e presente. O mesmo acontece em *“a gente também estava adoecendo / a gente está numa realidade diferente”*. São recorrências de uma discussão que já teci junto à SD 03, no antecapítulo e que evoca a ruptura do dizer ao convocar diferentes ritmos de memória, com a mescla de temporalidades durante a enunciação, tornando latente a escritura de si como um testemunho, uma vez que se estabelece uma interface entre o já vivido e o lembrado (Ferreira, 2020).

Por fim, para fechar esse gesto de leitura-trituração da SD 48, valho-me de uma sensível e poética observação feita por Ferreira (2021, p. 135):

Muitas vezes, para que o saber avance, é indispensável parar. É forçoso fazer pausas, é essencial ter tempo para elaborar o acontecimento e propor compreensões, soluções, inovações. Como dizia Antonio Candido, “Tempo não é dinheiro. Tempo é o tecido de nossa vida”.

Dar tempo ao tempo - porque tempo é vida - ressoa como um gesto de empatia e consistiu em compreender que o acontecimento da pandemia de Covid-19 forçou o sujeito a fazer uma travessia de um lugar seguro do *“conteúdo / conteúdo / conteúdo”*, para um não-^o lugar de entre-^o ensinos. Os seguintes recortes também ratificam essa travessia: *“o que mais mudou foi olhar para o aluno com outros olhos”* (SD 50); *“eu senti MUITA falta dos alunos / do corredor / então / eu não tento mais impor barreiras”* (SD 53) e *“eu percebi que a gente tem que olhar bastante para o lado humano deles / a gente é humano / eles também são”* (SD 54). Deslocamentos que, em meu olhar discursivo-^o desconstrutivo, fazem emergir um sujeito-professor afetado pelos efeitos da empatia.

Já na SD 49 o sujeito-professor traz como efeito de resto a regularidade que designei como “tecnologias” e também nela há marcas de alternância temporal:

SD 49: eu acho que essa /// o uso das tecnologias /// antes eu fazia / mas não com tanta frequência / até porque / às vezes / as estruturas das escolas não permitem / a escola só tem um projetor ou não funciona a internet naquela sala / mas a pandemia fez com que / de alguma forma / as escolas melhorassem isso / porque é uma ferramenta que elas também precisavam / e aí eu acabei trazendo muito material / jogos on-line / enfim / que foram produzidos durante a pandemia / eu acabo até hoje utilizando na minha prática em sala de aula (SP 05, p. 6)

SP 05 explica em sua resposta que o que considera ter mudado como professor de língua portuguesa está relacionado ao uso das tecnologias e para isso estabelece uma comparação envolvendo os marcadores de alternância temporal “antes” e “hoje”. Se “antes” da pandemia o seu uso não era tão frequente devido às limitações da escola, durante a pandemia isso melhorou, permitindo que materiais e estratégias utilizados nesse período continuassem presentes “hoje”, com o retorno ao ensino presencial. Por esse viés, interpretei que o efeito de resto que aí predomina está relacionado às tecnologias, em que há um deslocamento da posição de sujeito-professor analógico para a de sujeito-professor digital.

Esse movimento entre analógico: digital, em consonância aos dizeres de SP 05 sobre “antes eu fazia / mas não com tanta frequência / até porque / às vezes / as estruturas das escolas não permitem”, aponta também para a denúncia de uma falta porque “a escola só tem um projetor ou não funciona a internet naquela sala”. Desse modo, a conjunção adversativa “mas” abre um portal que escancara as limitações de muitas escolas públicas brasileiras, conforme dados que já apresentei na análise da SD 27 (Surdi, 2023), durante o segundo capítulo.

Uma falta que foi amplificada pelo acontecimento da pandemia de Covid-19:

Se por um lado a pandemia “acelerou” a inserção das TDIC no ensino do século XXI ainda extremamente analógico, por outro lado descortinou realidades paradoxalmente controversas e complexas, em especial destacamos dois aspectos: o primeiro diz respeito ao fato de a inclusão digital ainda não ser uma realidade universal e o acesso às novas tecnologias estar longe do que seria o ideal em muitas escolas públicas de educação básica e o segundo aspecto está relacionado à “descoberta” de que professores não são dispensáveis ou substituíveis por materiais, artefatos ou ferramentas (Surdi da Luz, Surdi, Surdi, 2021, p. 49).

No descortinar de realidades adversas às necessidades demandadas durante a docência pandêmica, a discursividade da falta é uma marca que se destaca, seja pela falta na estrutura das escolas, seja pela falta de experiência dos professores (e dos alunos) para lidar com o uso das tecnologias. Garantidas as condições materiais, porque “a pandemia fez com que / de alguma forma / as escolas melhorassem isso / porque é uma ferramenta que elas também precisavam”, SP 05 afirma que “aí eu acabei trazendo muito material / jogos on-line / enfim / que foram produzidos durante a pandemia / eu acabo até hoje utilizando”.

Junto à alternância temporal marcada na SD 49 pelo “antes” e “hoje”, há também uma movimentação de sentidos convocada pelo gerúndio empregado nos verbos “trazendo” e “utilizando”, sugerindo um efeito de sentido de continuidade. Essa continuidade seria o que traz

o efeito de resto, como o que ficou no “*hoje*”, na prática docente de um tempo em que o sujeito-professor já conjuga como um tempo pós-pandêmico.

Considero que esse efeito de continuidade que marca o discurso de SP 05 também pode ser aproximado do que Derrida (2004b) discute sobre as novas tecnologias, discutindo como elas se constituem em uma extensão de nossos membros, “provocando em nós a sensação de que nos tornamos mais completos, inteiros, mais poderosos” (Coracini, 2014, p. 403). Um poder que se desloca junto ao deslocamento do ensino analógico ao digital e que confere ao sujeito-professor ainda um lugar de autoridade, em sua posição de sujeito do conhecimento.

Importante destacar que SP 05 esquece-se de que em 2022, quando as entrevistas foram realizadas, ainda estávamos em estado de emergência de saúde global devido à pandemia, uma vez que a Organização Mundial da Saúde (OMS) não havia declarado oficialmente o seu fim. Isso aconteceu somente em maio de 2023, segundo informações amplamente divulgadas, como as disponíveis no site das Nações Unidas Brasil ³⁸, quando se registravam quase sete milhões de mortos, vítimas da Covid-19, pelo mundo.

Por esse viés, “*antes*” e “*hoje*” mobilizam efeitos de sentido que podem ser associados às formulações que começamos a usar a partir do período pandêmico, com a intenção de demarcar a temporalidade desse acontecimento: pré-pandemia e pós-pandemia. Assim, o “*antes*” se configura com efeitos de sentido de um período pré-pandemia, quando as escolas não estavam estruturadas para o uso das tecnologias e, por essa razão, os professores não utilizavam com frequência tais recursos de acordo com o que é asseverado na SD 49. Já, durante a pandemia, as escolas foram aparelhadas e os professores movidos pelas contingências do ensino remoto emergencial incorporaram o seu uso para o ensino de língua portuguesa. No “*hoje*”, o discurso do sujeito-professor já traz traços de um momento que sugere efeitos de sentido de um período pós-pandemia, quando parte do que se produziu durante o acontecimento permanece no ensino, como explica SP 05: “*eu acabei trazendo muito material / jogos on-line / enfim / que foram produzidos durante a pandemia / eu acabo até hoje utilizando na minha prática em sala de aula*”.

Nessa movimentação de sentidos instada pela alternância temporal entre “*antes*” e “*hoje*”, em que o sujeito-professor demarca o uso das tecnologias como um ponto de mudança em sua prática, há o deslocamento de uma posição de sujeito-professor analógico para uma

³⁸ Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/230307-chefe-da-organização-mundial-da-saúde-declara-o-fim-da-covid-19-como-uma-emergência-de-saúde>. Acesso em: 16 jun. 2024.

posição de sujeito-professor digital. Nesse deslocamento, SP 05 busca filiar-se a formações discursivas que associam o uso das tecnologias em sala de aula àquilo que é apregoadado nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e assim sugerir que ele estaria alinhado ao discurso pedagógico oficial, uma vez que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2017, p. 66).

Assumir-se como um sujeito-professor digital implica assumir uma prática de ensino de língua portuguesa que leve em conta a (ilusória) apropriação dos saberes relacionados aos gêneros digitais - como os que estão listados nessa citação da BNCC - além de também (ilusoriamente) apropriar-se das ferramentas tecnológicas necessárias para que o discurso desse sujeito não seja apenas um discurso pedagógico *sobre* inovação, mas sim um discurso pedagógico inovador. Desse modo, ele poderia deslizar de uma posição de sujeito-professor tradicional e analógico para uma posição de sujeito-professor inovador.

De acordo com Noble (2021, p. 149), no discurso *sobre* os efeitos de sentido são recuperados pelos pré-construídos marcados no intradiscurso e inscrevendo o sujeito-professor em uma posição que produz repetição não histórica. Por outro lado, na posição de sujeito inovador, “há um discurso *do* professor, onde ele não é falado, porém, pelo contrário, fala por si. Isso coloca o professor em uma função de autoria, em que sabe o que está fazendo, mesmo quando não faz/fala o que dele é demandado, e talvez justamente por isso”. Talvez seja isso que SP 05 procura apontar ao relatar que “*eu acabei trazendo muito material / jogos on-line / enfim / que foram produzidos durante a pandemia / eu acabo até hoje utilizando na minha prática em sala de aula*”. Contudo, o modo como sintaticamente é construído esse relato, fica em suspenso se SP 05 assumiu a função de autoria desses materiais ou se os teria compilado de ambientes digitais.

Assumindo a possibilidade de SP 05 ter produzido os materiais e jogos on-line seu dizer estaria em consonância ao que Noble (2021, p. 157) destaca ao afirmar que essa posição

de sujeito-professor inovador constituiu-se em suas práticas quando foi preciso que a escola se inserisse nos espaços digitais, e que foi no acontecimento pandemia que passou a haver demanda/comanda para essa inserção, uma vez que “*a pandemia fez com que / de alguma forma / as escolas melhorassem isso / porque é uma ferramenta que elas também precisavam*”. Nessa (possível) posição, o professor-autor é aquele que se torna produtor de seus textos e atividades, relacionados às especificidades da sua realidade, também afetado pelo acontecimento da pandemia e pelos deslocamentos produzidos nessa conjuntura.

Sobre isso não posso avançar em mais comentários em virtude da indecibilidade que emerge ao final da SD 49. No entanto, Coracini (2011a) me traz um ponto de consolo (e de inquietação) ao afirmar que ao mesmo tempo em que as palavras tamponam o real do inconsciente, que é inatingível, elas permitem que algo escape, graças à porosidade da língua, abrindo-se para a pluralidade de sentidos. O que poderia ter escapado? Que sentidos outros poderiam se instalar aí?

Interpreto que o que escapa está relacionado talvez ao desejo de SP 05 de ser um professor inovador, para assim ele sugerir que estaria alinhado a um discurso pedagógico oficial que ecoa em seu fazer pedagógico e que também encontra ressonâncias em um discurso universitário que permeou sua formação inicial. Coracini (2007, p. 212), ao comentar sobre o discurso do professor, esclarece que “ao mesmo tempo em que despertam o desejo de um saber que escapa, porém se considera imprescindível, as chamadas novas tecnologias vêm suscitando medo e uma sensação de desconforto e incompetência nos profissionais mais experientes”. Para escapar desse desconforto, dizer-se inovador ou apontar práticas que sugiram tal posição tornam-se estratégias que buscam apontar uma certa “atualização”, constituindo-o, em meu olhar discursivo, desconstructivo, como um sujeito-professor afetado pelos efeitos das tecnologias.

Por fim, cabe destacar, seguindo o que já analisado por Riolfi (1999, p. 40), que o discurso pedagógico tende a trabalhar com o apagamento da enunciação, das diferenças e das multiplicidades; tenta ilusoriamente controlar, camuflar e negar o equívoco, apagando “a possibilidade de comparecimento do inconsciente, do sujeito”. Sobre isso, Stübe (2009), complementa explicando que, no imaginário, isso deve ocorrer para não causar conflito que, então, tende a ser minimizado, apagado ou silenciado.

Entre efeitos de empatia e efeitos de tecnologias, o sujeito-professor de língua portuguesa foi afetado e se deslocou nesta seção em que tentei interpretar como os efeitos de resto ressoaram em suas escrituras de si. Entre presenças, faltas, deslocamentos e escapes, a

força catalisadora do desejo moveu esses sujeitos a partir dos efeitos da angústia, pois como nos explica Lacan (2005, p. 193) “é depois de superada a angústia, e fundamentado no tempo da angústia, que o desejo se constitui”. Com o objetivo de propor possíveis enlaces entre angústia e desejo, na próxima seção, a que encerra este capítulo, recupero o objetivo principal desta pesquisa e teço algumas ponderações a partir das inquietações que me mobilizam na investigação sobre o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19.

3.3 DO AFETO QUE NÃO ENGANA AO AFETO QUE DESLOCA: DA ANGÚSTIA AO DESEJO NA DOCÊNCIA PANDÊMICA

Como efeito de fechamento deste capítulo, parto da assertiva de que as sequências discursivas trituradas até aqui confirmam a premissa de que o sujeito-professor, em suas escrituras de si, mobiliza memórias já constituídas a partir dos formatos de ensino que conhece. Isso tudo acaba por criar “uma dialética da repetição e da regularização” (Pêcheux, 2007, p. 52):

O sujeito-professor tece discursos; para tanto mobiliza a memória discursiva e produz uma mexida, um deslocamento na rede de filiações sócio-históricas e ideológicas de identificação – desta, por sua vez, o sujeito também é efeito, uma vez que sua constituição é da *ordem da falta* – e, o faz, ainda que inconscientemente, com palavras já-ditas (Eckert-Hoff, 2008, p. 27, grifos meus).

Assim, é com “palavras já-ditas” - mobilizando uma memória discursiva - que o sujeito-professor busca preencher o que é da “ordem da falta” - dizer(-se) sobre ser professor no acontecimento da pandemia. Ao propor um olhar discursivo: desconstutivo sobre a docência pandêmica, estou buscando compreender e interpretar o que essa experiência nos sugere sobre aspectos que podemos (e precisamos) avançar para (re)pensar a formação de professores, em especial, a formação inicial, lugar de onde me posiciono como sujeito-pesquisadora-formadora. O acontecimento da pandemia de Covid-19, ao instaurar o ensino remoto emergencial como alternativa para a continuidade das atividades escolares, deslocou nosso olhar sobre a docência, porque deslocou nossos modos de ser professor.

Ao propor isso, recupero meu objetivo geral de estudo que versa sobre o meu desejo, na posição de sujeito-pesquisadora-formadora, de analisar que modos de subjetivação de sujeitos-

professores de língua portuguesa, graduados no Curso de Licenciatura em Letras, da UFFS, *campus* Chapecó-SC, sob a perspectiva da pandemia enquanto acontecimento, emergem de suas escrituras de si. Os deslocamentos propostos para as regularidades discursivas extraídas das escrituras de si desses sujeitos, via banda de Möebius, ajudaram-me a construir um caminho entre os capítulos que vem me apontando para a constituição de sujeitos afetados por diversos efeitos. Afetações e efeitos que ao final de cada capítulo são resgatados para apontar como meu desejo de pesquisa vem se desenhando nesta escritura.

Neste terceiro capítulo, os gestos de leitura-trituração propostos para a regularidade discursiva do desejo fizeram, em meu olhar discursivo, desconstructivo, emergir um sujeito-professor mobilizado pelos efeitos do desejo, quando positivado pela angústia e um sujeito-professor afetado pelos efeitos do desamparo, quando negativado pela angústia, ao serem instados a trazer para o fio discursivo um significante que sintetizasse a experiência de docência pandêmica. Também pela via do desejo, foi possível identificar um sujeito-professor afetado pelos efeitos da empatia e um sujeito-professor afetado pelos efeitos das tecnologias, quando provocados a falar de si e sobre as mudanças que acreditam ter acontecido em suas práticas profissionais.

Além de apontarem afetações e efeitos, as escrituras de si desses dez sujeitos-professores têm produzido em mim algumas perturbações relacionadas à ordem de uma falta: aquela que rasurei em “~~de língua portuguesa~~”. Sigo nelas ... e também me movo desafiada pelos fios e pelas dores que emergem de uma posição de pesquisa-dor (Riolfi, 2001, p. 18), como aquele sujeito que mergulha em uma tarefa única e singular, tal qual já discuti na seção 2.3 anteriormente. Dessa posição, ensaio mais uma desconstrução para pensar o forma^o dor, que de maneira similar à do pesquisa-dor, também vivencia, só que pela via da docência na formação inicial, “uma maneira simbólica de poder abordar [...] este absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirija e modela sua existência” (Riolfi, 2001, p. 18).

Talvez seja por isso que já venho empregando desde o primeiro capítulo uma rasura na formulação “~~de língua portuguesa~~” e que comparece também no título desta tese a fim de demarcar essa falta. Entre possíveis explicações, uma a que consigo chegar está relacionada ao desejo desses sujeitos de serem ouvidos, de apenas conversarem, não necessariamente sobre o que eu desejava (ou esperava) ouvir, mas sobre aquilo que os afetou na experiência de docência pandêmica.

Não lhes emergia na necessidade de falar de si tensões, perturbações, estranhamentos ou angústias relacionadas ao ensino de língua portuguesa. Suas tensões, perturbações,

estranhamentos e angústias estavam relacionadas a como se fazer professor, em como ser professor em um formato de ensino para o qual não foram ensinados e também não haviam sido alunos, mas no qual precisavam ensinar. A SD a seguir ratifica minha interpretação sobre o olhar do sujeito-professor em relação àquilo que lhe afeta, quando apresento a última pergunta ao entrevistado, informando que encerraria a gravação e abrindo espaço para que ele dizer mais alguma coisa, caso quisesse:

SD 55: não / eu acho que é isso / acho que foi bem válido também conversar um pouco sobre essa experiência (SP 02, p. 8)

“conversar um pouco sobre essa experiência”, esse era um desejo de SP 02, ao responder sobre o que mais gostaria de acrescentar em sua entrevista. Os vinte e três minutos de conversa – que foi o tempo de duração de sua entrevista, conforme exposto no Quadro 01 - lhe pareceram “suficientes” para deixar transbordar os restos do que ficou em sua memória sobre a experiência de docência pandêmica, sugerindo-nos, de certo modo, como o sujeito esteve imerso nesse acontecimento. Larrosa destaca o efeito imersivo que a experiência provoca no sujeito:

Ter experiência de algo é, em primeiro lugar, estar imerso em eventos ou ações [...] que carregam suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], e é condição da experiência de estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve, que nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe (Larrosa, 2018, p. 21).

Talvez sejam restos dos efeitos imersivos que transbordam no fluxo discursivo, em decorrência dos modos como cada sujeito foi envolvido, comprometido ou exigido pelo acontecimento da pandemia. Esses restos são o que escapa pela via do dizer quando os sujeitos encontram espaços em que se estabelecem condições para que uma escuta discursiva aconteça.

Arriscar-me-ia a sugerir que a escuta na cena discursiva das entrevistas, em certos - senão em muitos - momentos aconteceu “em um sentido análogo à ‘escuta analítica’ da prática freudiana” (Herbert, 2011, p. 53). Sugiro isso porque interpreto que se trata de um momento em que, como afirma Coracini (2011, p. 146), mesmo que se tente controlar os sentidos, ao se tamponar as brechas da língua no fio discursivo, “sempre e inevitavelmente escaparão sentidos outros [...] irromperão fragmentos, fagulhas do Real que apontam para o não-todo, para o impossível de dizer e para o impossível de não dizer”.

Então, para SP 02 “foi bem válido também conversar um pouco sobre essa experiência”, porque nesse espaço de escuta ele tem a possibilidade de elaborar suas lembranças e de trazer para o fio do discurso suas impressões acerca de uma memória que é uma “ficção de si mesmo” (Costa, 1998). Essa falta no discurso dos sujeitos-professores de língua portuguesa provocou alguns deslocamentos em meu olhar de sujeito-pesquisador-formador. Deslocamentos que, de certo modo, estão sendo desenhados à medida que proponho gestos de fechamento de cada capítulo, como o que farei a seguir.

Considerando esses aspectos, retomo agora o mesmo questionamento que venho me fazendo capítulo a capítulo: Como posso olhar para este exercício teórico-analítico-discursivo-desconstrutivo em torno da experiência docente de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19?

Da posição de sujeito-pesquisador-formador, ao propor um olhar discursivo-desconstrutivo, o trabalho de leitura-trituração que venho fazendo me desafia a:

Pensar as palavras pronunciadas pelas professoras como sopros, ecos, reverberações de muitas outras palavras, perceber as muitas vozes que nelas dialogam e se chocam, implica reconhecer que nelas, mais do que somente dizer de categorias valorativas (feio/bonito, mau/bom, solidário/egoísta), remetem a posições construídas pelos sujeitos nas margens deslizantes do deslocamento cultural e, também, à cisão do sujeito em decorrência de relações inconscientes que terminam por traduzir a ambivalência característica do ato de interpretação. (Fiss, 2019, p. 93).

Pensar o dito e o não-dito como ressonâncias discursivas, que convocam, além de vozes, memórias. É sobre isso que gostaria de me debruçar neste momento, partindo da consideração de que é pela via de uma escuta discursiva que esse gesto de interpretação pode se constituir.

Em outras palavras, o exercício de uma escuta discursiva das escrituras de si dos dez sujeitos-professores de língua portuguesa, graduados no Curso de Letras da UFFS, campus Chapecó-SC, reverbera em mim, na posição de sujeito-formador, a importância de um olhar para a memória *na* e *da* formação inicial desses sujeitos. Discutamos, então, esses dois movimentos de memória e de como interpreto seus imbricamentos nesse momento de minhas análises, quando me encaminho para um necessário (porém ilusório) gesto de fechamento de capítulo, deslocando-me em direção a um caminho de enlaces e arremates para minhas inquietações.

Pelo viés de pensar uma memória *na* formação inicial, Assolini (2016) chama a atenção para a necessidade de os cursos de formação inicial não ignorarem que o processo formativo do sujeito-professor não começa quando ele ingressa no ensino superior. Não se pode esquecer

que esse sujeito traz consigo uma memória discursiva e que ela irá ressoar em seu processo formativo e também em sua prática profissional.

Parece-me ser isso que ressoa na SD 48, já analisada, quando SP 04 produz uma enunciação ecoante ao afirmar que o acontecimento da pandemia o fez olhar mais para o aluno “*em vez de pensar só no conteúdo / conteúdo / conteúdo*”. A memória discursiva que vibra nessa repetição talvez não seja a que vem de sua formação inicial, mas de um discurso pedagógico tradicional, anterior a essa formação e que também encontra ecos em outros discursos, como o dos gestores escolares e o das famílias, que exigem dos professores o cumprimento de um certo conjunto de saberes disciplinarizados, organizados em listas de conteúdos.

Disso se extrai algo sobre o qual Larrosa (2016) já ponderou e que está relacionado àquilo que ele designa como o “tempo da formação”. Segundo ele, não é um tempo linear e cumulativo e também não é um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e de posterior retorno ao mesmo. Para ele, “o tempo da formação, como o tempo da novela, é um *movimento* que condiz à confluência de um ponto mágico (situado, assim, fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos” (Larrosa, 2016, p. 78-79, grifo meu). É esse movimento de memória que comparece nas escrituras de si, como um movimento de ressonâncias discursivas, cujos efeitos de vibração fazem ressoar memórias, histórias e vivências.

Entendo que há de se considerar o tempo da formação como um movimento de ressonâncias, como um dos movimentos de memórias que podem mobilizar o sujeito-professor em seu processo formativo. Contudo, algo que o tempo da formação precisa provocar nesses sujeitos é o desejo de não ficarem presos a “um destino inexorável calcado na reprodução de uma memória” (Riolfi, 2011, p. 117). Nosso desafio como sujeitos-formadores pode ser o de “formar professores de língua materna competentes o suficiente para não deixar que a *Língua Espreada* torne sua docência inviável” (Riolfi, 2015, p. 23).

Já pelo viés de pensar uma memória *da* formação inicial, há algo que me inquieta e sobre o qual esbocei um questionamento exposto na introdução desta tese e que está relacionado ao “o que fica da Universidade na formação profissional de seus graduados?”. Essa pergunta me acompanha em minha trajetória de docente no ensino superior há mais de duas décadas e a curiosidade em torno dela aponta para um desejo de saber *como* ou *se* a universidade contribui na formação de traços da identidade profissional de seus graduados.

O que resta dos saberes acadêmicos dessa formação quando o vínculo com a universidade formalmente se encerra? Esses saberes são mobilizados pelos sujeitos-professores

em seu cotidiano profissional? E no acontecimento da pandemia de Covid-19, a memória discursiva da formação inicial foi, de algum modo, mobilizada por esses sujeitos?

São perguntas que me movem, que movem minhas inquietações e também movem esta tese e que são provocadas por outras questões vindas de Derrida:

Se pudéssemos dizer *nós* (mas eu já não disse?), talvez nos perguntássemos: onde estamos nós? E quem somos na Universidade em que aparentemente estamos? O *que* representamos? *Quem* representamos? Somos responsáveis? Do quê e perante quem? Se há uma responsabilidade universitária, ela começa pelo menos no instante em que se impõe a necessidade de ouvir essas questões, de assumi-las e de responder a elas. Esse imperativo de resposta é a primeira forma e o requisito mínimo da responsabilidade (Derrida, 1999, p. 83).

Essas provocações de Derrida me convocam a assumir uma posição de responsabilidade na busca por possíveis respostas às minhas indagações e inquietações, como parte de um dever-devir da Universidade. Assumir tal responsabilidade exige assumir, também, a potência que se abre pelo *talvez*, “para se abrir à vinda do que vem, ou seja, necessariamente sob o regime de um possível, cuja possibilitação deve prevalecer sobre o impossível” (Derrida, 2004b, p. 259). De que regimes de possibilidades poderíamos tratar aqui?

Talvez, ao pensar no papel da universidade na constituição identitária dos graduados e de como pode se dar o funcionamento de uma memória dessa formação, estejamos pensando em que heranças estão sendo geradas. A noção de herança aqui é tomada pelo viés derridiano como:

Uma herança não se junta nunca, ela não é jamais consigo mesma. Sua unidade presumida, se existe, não pode consistir senão na injunção de reafirmar escolhendo. É preciso quer dizer é preciso filtrar, peneirar, criticar, é preciso escolher entre vários possíveis que habitam a mesma injunção. Se a legibilidade de um legado fosse dada, natural, transparente, unívoca, se ela não pedisse e desafiasse ao mesmo tempo a interpretação, não se teria nunca o que herdar, herda-se sempre um segredo. A escolha crítica pedida por toda reafirmação de herança diz respeito também, exatamente com a memória, à condição de finitude, o infinito não pode ser herdado (Derrida, 1994, p. 33).

Uma inevitável pergunta que me faço é sobre que herança queremos deixar e o que efetivamente estamos fazendo e o que mais podemos fazer para que ela aconteça. O que fica, afinal? Sobre isso, dedicarei o quarto capítulo, buscando interpretar que efeitos de herança da formação inicial reverberam na docência pandêmica e como esses efeitos sinalizam para questões sobre as quais podemos nos responsabilizar enquanto universidade.

Seguindo em minha tentativa de fechamento para este terceiro capítulo, lembremo-nos de que nos entremeios dessa discussão, a angústia se movimentou entre efeitos de desamparo e

de desejo e o falar de si se mostrou uma estratégia possível, ou necessária, porque nela o sujeito se reporta a si mesmo, rememora, repete e elabora as experiências vivenciadas e porque também vivencia a ambivalência desse gesto, que machuca e que cura, porque é veneno. remédio, é *phármakon* derridiano. É sobre o falar de si, tomado como uma regularidade discursiva, que tratarei no próximo capítulo, inspirada em Coracini, quando afirma que “Falar de si é, de algum modo, criar (construir) uma história, uma narrativa, uma ficção que se torna, pela discursividade, uma verdade, melhor dizendo, uma realidade” (Coracini, 2007, p. 117).

Um falar de si, um falar da. e. sobre a docência pandêmica, um falar sobre e para o Curso de Letras. Muitos falares, muitas vozes. Vamos a sua escuta e a algumas tentativas de interpretação no próximo capítulo, no qual (ilusoriamente) fecho meus deslocamentos pela banda de Möebius que desenhei no antecapítulo.

Porém, antes de virar a página, preciso lembrar que foi tentando fazer um pouco de poesia que iniciei este capítulo, desconstruindo o *desafio* em *fio*, o *desafiador* em *dor*. Com *desejo* e *desamparo* alimentei esta escritura, assim como me alimentei da poesia que tentei evocar ao tirar a palavra do seu sono de signo. E é com ela - a poesia - que desejo fechar esta etapa. Derrida já me ensinou que “não há poema que não se abra como uma ferida, mas que não abra ferida também” (2001c, p. 115). *Talvez*, algumas feridas se abriam, porém outras talvez tenham se fechado, ambivalência latente (e necessária) de efeitos *phármakon*, que emergem na cena da escritura, porque como já disse ao começar este capítulo:

- *desafia. dor, sem o que ~~desafia~~, fica a dor*
 - *desa. fio, se tiro o ~~desa~~, tenho o fio*
 - *desafi. ar, se tiro quase tudo - ~~desafi~~ - ainda fica o ar ...*

Feridas, cicatrizes, dores e fios.

Ainda fica o ar...

para respirar... para falar...

Porque “falar de si é um sopro, um respiro, um ar...”

4º CAPÍTULO: FALAR DE SI, FALAR DA DOCÊNCIA PANDÊMICA, FALAR DO CURSO DE LETRAS: MEMÓRIA, HERANÇA, PROMESSA E POR-VIR

Como iniciar a escritura de um capítulo que cumpre a ilusória, porém necessária, tarefa de produzir um efeito de fechamento de um olhar discursivo: desconstrutivo sobre as regularidades discursivas que compõem este estudo? Começar quase todos os meus capítulos com auto provocações não deve ser interpretado como falta de criatividade retórica, mas como um efeito de perturbação. Definir por um ponto de partida para seguir em meus deslocamentos é algo sempre da ordem de um incômodo: seria esse o caminho mais adequado? Quais as implicações dessa escolha?

Página a página estou aprendendo a me desapegar de certas práticas de uma escrita científica doutrinada por valores positivistas, entre eles o de considerar ser possível tudo dizer e também sigo ensaiando alguns gestos que desconstruam minha própria escritura, permitindo-me me trazer para a superfície deste papel-tela e dessa forma me ex-por nessa camada de registros. Por isso, optar por um caminho - fazer uma escolha de por onde começar - já poderia ser um modo de avisar aos que contra-assinam este texto que haverá faltas. Faltas e falhas. Elas me acompanham, me constituem e dizem sobre mim e também sobre meu objeto e sobre o trabalho de leitura que consegui empenhar sobre ele.

Começo, então, amparando-me no título atribuído a este capítulo e que traz meu olhar-leitor para duas regularidades desenhadas em minha banda de Möebius: o falar de si e a docência pandêmica. A partir de minha pergunta-tese-mundo: “O que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19?”, os sujeitos-professores falaram de si, falaram da docência pandêmica e também falaram do Curso de Letras, movimentando memórias e subjetividades, das quais interpreto haver efeitos *phármakon*, efeitos de herança, de promessa e de por-vir. *Phármakon*, herança, promessa e por-vir serão tratados aqui pelo olhar derridiano, como discutirei nas próximas seções.

Entretanto, antes de seguir, decidi compartilhar um pouco de como esta última parte foi se desenhando em meus deslocamentos como sujeito-pesquisadora, uma vez que esses movimentos também contribuem para explicitar como a própria pesquisa foi se constituindo. Durante a fase de elaboração inicial do projeto desta tese, propus como um dos objetivos específicos “identificar e analisar *se* os saberes advindos da formação inicial, enquanto interdiscurso, são mobilizados nos relatos que rememoram por meio da entrevista a prática

profissional durante o acontecimento da pandemia de Covid-19”, porque desejava (intimamente) ouvir desses graduados sobre a relevância dessa formação para a sua prática profissional. Contudo, decidi revisar esse objetivo, substituindo o “se” por um “como”. A seguir, explico por que e como isso aconteceu e para isso preciso rememorar a experiência de minha primeira entrevista.

A compreensão de que esse objetivo específico precisava ser ajustado veio logo na primeira entrevista e veio porque provoquei o entrevistado, uma vez que eu já estava tensa com a experiência inaugural como sujeito-entrevistadora - mais um *unheimlich* em nossas vidas pandêmicas e acadêmicas – e também porque minhas expectativas acerca desse objetivo não estavam se materializando no dizer do sujeito-professor. Diante disso, formulei a seguinte pergunta:

Sujeito-Entrevistadora: E tem algo do que você estudou / leu / discutiu, durante a graduação em Letras / que em algum momento você lembrou? / que pode ter te ajudado nessa experiência / para trabalhar com o ensino remoto?(p. 07)

SD 56 – olha / eu não recordo / bem sinceramente eu não recordo de nada que tenha sido especificamente / eu acho que nem o foco do currículo da formação de professores da uffs / no curso de português / acho que nem é foco / talvez tenha sido mencionado em algum momento / an passant / alguma coisa assim / mas não me recordo / (SP 01, p.7)

Ao questionar o sujeito-professor se ele se lembrava de algo que havia sido estudado durante a sua graduação que poderia ter lhe ajudado na docência pandêmica, a resposta que veio enfatizou uma negação de qualquer lembrança. O retumbante “*eu não me recordo*”, repetido por três vezes em poucos segundos, mostrou-me que o que eu desejava ouvir talvez não seria dito, porque não era sobre isso que o sujeito-professor desejava falar. O complemento de “*bem sinceramente*” ressoa como um pedido de desculpas, de alguém que se dá conta de que está quebrando as expectativas de outrem, mas que por dever ético precisa ser sincera, dizer a verdade, porque esse é seu dizer – o dizer do sujeito-professor graduado – não o meu dizer – o de sujeito-pesquisadora e ex-professora -. Repetição, denegação e sinceridade marcadas nessa SD auxiliaram-me a deslocar o objetivo inicialmente proposto

As marcas e os traços que eu havia idealizado que seriam manifestados espontaneamente e ditos “em alto e bom tom” foram bem mais sutis, mais suaves, quase murmúrios. Explico melhor: o que esses dizeres me apontaram são vestígios de uma memória discursiva que remete a aspectos da formação inicial, que estão sim no interdiscurso, mas não

estão sós, no sentido de que somente isso ressoa em seus discursos sobre o fazer pedagógico. Ao contrário, há um significativo atravessamento de discursos, vozes, formações discursivas, ideológicas e imaginários que sugerem como a constituição do sujeito é marcada pela “multiplicidade, pela continuidade e pela incompletude” (Eckert-Hoff, 2002, p. 110). Para metaforizar essas marcas de multiplicidade, continuidade e incompletude escolhi a metáfora do caleidoscópio, o que tratarei na seção 4.2.

Passada a perturbação inicial, questionei-me se o “se” que propus inicialmente no objetivo não seria então um “como”, ou seja: “identificar e analisar como os saberes advindos da formação inicial, enquanto interdiscurso, são mobilizados nos relatos que rememoram por meio da entrevista a prática profissional durante o acontecimento da pandemia de Covid-19”. Uma substituição que fez com que esse objetivo específico deslizesse de uma posição de possibilidade convocada pelo “se” e que poderia apenas identificar a presença ou não do que eu me propunha investigar, para uma posição de condição mobilizada agora pelo “como”, por meio da qual seria possível evidenciar alguns modos de emergência desses saberes da formação inicial.

Ao ressignificar esse objetivo específico pude também ressignificar a minha compreensão sobre o que buscar nos dizeres dos sujeitos-professores graduados de Letras que potencializem um olhar discursivo: desconstructivo sobre o lugar da formação inicial na memória dos graduados. Assim, mais um lugar de deslocamentos para interpretar o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19 foi se desenhando.

A seguir, o falar de si, da docência pandêmica e do Curso de Letras se potencializa com um lugar de efeitos derridianos. Por esse viés, na próxima seção, busco no falar de si e no falar da docência pandêmica efeitos *pharmakón* de veneno: remédio para propor gestos de interpretação em torno da ambivalência desses efeitos. Na sequência, proponho um olhar sobre a heterogeneidade constitutiva do ser professor e encerro o capítulo destacando o lugar do Curso de Letras no dizer docente pandêmico e retomo a questão que me provocou ao final de cada capítulo a fim de interpretar meu objeto de pesquisa.

4.1 FALAR DE SI E FALAR DA DOCÊNCIA PANDÊMICA: EFEITOS *PHÁRMAKON* DE VENENO: REMÉDIO

Para iniciar esta seção, recorro, novamente, à SD 01 já apresentada no antecapítulo e em outras seções e que se refere à primeira entrevista, que segue agora com nova numeração. A sua insistente presença em diversos momentos de discussão se deve ao fato do movimento próprio de uma leitura-trituração, pois a cada nova leitura mais efeitos de sentido são convocados, tal qual nos lembra Pêcheux (2014a, p. 278): “toda leitura destrinça o texto, privilegia certos elementos para ocultar outros, reaproxima o que dispersou, dispersar o que estava unido”:

SD 57: não / eu só quero agradecer / acho que é importante a gente falar sobre as nossas experiências e as nossas vivências em contextos tão diferenciados / e a gente ser ouvida é muito importante sempre (SP 01, p. 10).

Ao informar o sujeito-professor de que estávamos encerrando a entrevista, perguntei-lhe se ele gostaria de dizer mais alguma coisa e ele responde que “*não / eu só quero agradecer*”, uma negação que poderia indicar um fechamento de turno de fala, como que sinalizando para o fato de que não teria mais nada para me dizer. Mas não parece ser isso o que acontece.

O falar de si mobilizado por SP 01 é um movimento de duplo registro em que “*é importante a gente falar*” e “*a gente ser ouvida é muito importante sempre*” trazem para o fio do discurso a relevância desses dois gestos. Falar e ser ouvido estão imbricados nos movimentos da escritura de si, porque ao falar de suas experiências e vivências, o sujeito-professor também experimenta outros elementos da sua constituição identitária, pelo viés da rememoração. Contudo, não se trata de uma rememoração que (ilusoriamente) reproduz o real, trata-se, segundo Coracini (2007, p. 117): “de algum modo, criar (construir) uma história, uma narrativa, uma ficção que se torna, pela discursividade, uma verdade, melhor dizendo, uma realidade” e porque toda escritura de si é uma “ficção de si mesmo” (Costa, 1998).

É uma ficção de si porque ao rememorar não há controle entre o que é memória e o que é imaginação e porque em toda a escritura o sujeito “trabalha diferentemente a voz do Outro, apagando-se, ausentando-se, mas *e(in)screvendo-se*, sempre, com seu traço” (Eckert-Hoff, 2008, p. 76, grifo meu). Porém, durante o contexto de docência pandêmica, tais gestos de *e(in)scrição*, de fala e de escuta faltaram para os sujeitos-professores e a experiência *a posteriori*

pela via da escuta discursiva, na cena discursiva da entrevista, criou condições para que esses sujeitos pudessem vivenciar os efeitos dessa e(in)scrição. Efeitos *phármakon* de veneno: remédio, como explica Derrida:

Não há remédio inofensivo. O *phármakon* não pode jamais ser simplesmente benéfico. [...] A essência ou a virtude benéfica de um *phármakon* não o impede de ser doloroso. [...] Esta dolorosa fruição, ligada tanto à doença quanto ao apaziguamento, é um *phármakon* em si. Ela participa ao mesmo tempo do bem e do mal, do agradável e do desagradável. Ou, antes, é no seu elemento que se desenham essas oposições (Derrida, 2005, p. 46-47) .

Derrida na obra “A farmácia de Platão” (2005) toma como referência Fedro, de Platão, e recupera o mito de Theuth, no qual a escritura é vista como um *phármakon*, e destaca a ambivalência do termo, que tanto pode significar remédio quanto veneno. Esse duplo movimento dos efeitos *phármakon* das escrituras de si pôde ser rastreado no discurso dos sujeitos-professores entrevistados para este estudo. Ao serem questionados, geralmente na parte mais final da entrevista, se eles haviam sido ouvidos durante a pandemia, as respostas dos sujeitos-professores trazem traços de e(in)scrição (Eckert-Hoff, 2008) que produzem efeitos de veneno: remédio e também mobilizam afetos relacionados à cartografia afetiva discutida no segundo capítulo.

Para discutir a ambivalência de seus efeitos optei por empregar a barra / nas formulações efeitos *phármakon* de veneno: remédio. Simultaneidade, concomitância, ambivalência e atravessamento são possíveis efeitos de sentido que o uso da barra / em “veneno: remédio” deseja convocar e, desse modo, marcar a impossibilidade de o *pharmákon* operar apenas com um dos efeitos.

Sigo inspirando-me em Coracini que explica que falar de si nunca é falar de si somente, porque não é apenas a voz do professor que se faz ouvir, mas seus mais profundos desejos, recalques e divagações que encontraram espaço para aflorarem, “como, aliás, encontram lugar os sonhos, devaneios, recalques, frustrações daquele que lê e aí se identifica” (Coracini, 2003c, p. 4, *apud* Eckert-Hoff, 2008, p. 134). São, portanto, escrituras de si que estão carregadas de fagulhas memoriais, que se acendem a cada novo dizer e se ressignificam nesse gesto, porque apontam para um “saber inconcluso, deixando exhibir sua incompletude, seus restos, que finalmente se revelam causa de repetidas leituras e de novas escrituras” (Brandão, 2001, p. 158).

Na sequência, o Quadro 06 – Falar de si, afetos e efeitos *phármakon* reúne recortes das respostas produzidas pelos sujeitos-professores de língua portuguesa sobre terem sido ouvidos durante o acontecimento da pandemia de Covid-19:

Quadro 06 - Falar de si, afetos e efeitos *phármakon*

Questão norteadora: “Vocês foram ouvidos durante a pandemia?”			
Sequência discursiva	Efeito <i>phármakon</i> veneno: efeito de não-escuta	Efeito <i>phármakon</i> remédio: efeito de catarse	Afeto(s) mobilizado(s)
<i>SD 58: eu acho que não muito [risos] / talvez a gente tenha sido ouvido quando a gente tinha algum problema com a internet / acho que assim a gente foi ouvido um pouquinho / mas essas angústias / esse não saber o que fazer / esse não estar de acordo / não gostar / acho que a gente trocava isso só entre colegas e não passava disso / porque a gente não tinha espaço para isso / eram tantas outras coisas e todo mundo estava vivendo dessas angústias que basicamente a gente não foi ouvido / (SP 01, p.10)</i>	<i>não tinha espaço para isso</i> <i>basicamente a gente não foi ouvido</i>	<i>trocava isso só entre colegas</i>	Angústia
<i>SD 59: eu na verdade não tinha muito / a gente fazia as reuniões entre os professores / mas a gente sempre ouvia as mesmas reclamações / a gente compartilhava das mesmas / dos mesmos problemas digamos assim / mas assim ser ouvido e ser compreendido eu acho que não tinha muito isso não / acho que foi isso que foi tão frustrante / porque no final do ano eu me sentia muito esgotada mentalmente do trabalho / então acho que por não ter esse espaço de compartilhar / enfim / ter ajuda / digamos assim / né / SP 02, p. 8)</i>	<i>na verdade não tinha muito</i> <i>mas assim ser ouvido e ser compreendido eu acho que não tinha muito isso não</i>	<i>a gente compartilhava das mesmas / dos mesmos problemas</i>	Frustração Esgotamento
<i>SD 60: ai / depende / depende / isso me angustiava porque na escola a gente tem uma coordenação que escuta a gente muito / a coordenadora é maravilhosa / ela auxilia e escuta / mas quando ia para a secretaria tudo que era ouvido era ignorado / então eu sentia essa falta de não ter voz e nem vez em relação à secretaria da educação / eles estavam impondo coisas e a gente só seguia / mas eu / isso eu acho que é bem / não sei se é geral ou se é aqui / porque algumas normas têm que ser seguidas / mas eu acho que a gente precisava ser um pouquinho mais ouvido / porque quem está em sala e quem entende dos alunos mais do que a gente que é professor não tem / né / mas a gente não era muito ouvido / nesse sentido / não / infelizmente / (SP 04, p. 9)</i>	<i>quando ia para a secretaria tudo que era ouvido era ignorado</i> <i>acho que a gente precisava ser um pouquinho mais ouvido</i> <i>mas a gente não era muito ouvido / nesse sentido / não / infelizmente</i>	<i>na escola a gente tem uma coordenação que escuta a gente muito / a coordenadora é maravilhosa / ela auxilia e escuta</i>	Angústia

<p>SD 61: ouvidos / sim / nos MOMENTOS de reunião / nos poucos momentos das reuniões / todos os professores manifestavam o descontentamento / todos os professores pediam ajuda / era um momento que a gente pedia ajuda / o momento de reunião / a gente pedia socorro por estar participando de tudo aquilo / enfrentando aquilo e não ter suporte / então / ouvidos / sim / mas eu vejo assim / como ouvidos e silenciados / era um desabafo apenas / (SP 06, p. 9)</p>	<p>ouvidos / sim / mas eu vejo assim / como ouvidos e silenciados / era um desabafo apenas</p>	<p>nos MOMENTOS de reunião / nos poucos momentos das reuniões / todos os professores manifestavam o descontentamento / todos os professores pediam ajuda</p>	<p>Pedido de ajuda Desespero</p>
<p>SD 62: NÃO / assim / difícil / como te falei / essa parte foi / para mim / a mais complicada / a comunicação entre escola e professor / tanto que a gente fazia essa interação entre os professores / compartilhava as experiências / compartilhava as angústias / compartilhava as conquistas / a gente fazia entre os professores / via chat / falava no Whatsapp em conversa / nos grupos / a gente compartilhava e não teve com a escola / difícil / eles só organizavam para nós os calendários / mas / assim / a gente não sentia segurança / sabe? (SP 07, p.12)</p>	<p>para mim / a mais complicada / a comunicação entre escola e professor</p>	<p>tanto que a gente fazia essa interação entre os professores / compartilhava as experiências / compartilhava as angústias / compartilhava as conquistas / a gente fazia entre os professores /</p>	<p>Dificuldade Complicações Angústia Conquistas Insegurança</p>
<p>SD 63: pensando assim na escola / a gente /// pensando no micro / dentro da escola a gente sempre conversava tentando pensar em estratégias de como chegar naquele aluno que não estava entregando as coisas / dentro da própria escola / na nossa escola / a gente marcava reuniões / às vezes pelo meeting para conversar e tal / então / no espaço escolar / sim / teve diálogo / teve muitas ideias / não é? mas pensando no nível macro / secretaria de educação não / então / tudo que veio / veio já pronto / finalizado / então / a gente vai usar essa plataforma e ponto / todo mundo se adequa e todo mundo usa / então / não tinha muita opção / muita escolha / muito diálogo / sempre foi assim e na pandemia continuou assim / na verdade / eles tem a ideia pronta / é lançada e os professores têm que seguir o modelo e na escola a gente faz as adequações entre nós professores / mas é aquela organização da escola mesmo / (SP 08, p. 9)</p>	<p>mas pensando no nível macro / secretaria de educação não / então / tudo que veio / veio já pronto / finalizado / então / a gente vai usar essa plataforma e ponto / todo mundo se adequa e todo mundo usa / então / não tinha muita opção / muita escolha / muito diálogo / sempre foi assim e na pandemia continuou assim /</p>	<p>pensando no micro / dentro da escola a gente sempre conversava tentando pensar em estratégias de como chegar naquele aluno que não estava entregando as coisas / dentro da própria escola / na nossa escola</p>	<p>Denúncia</p>
<p>SD 64: olhando pela /// é que eu trabalhei no município todo esse tempo / não é? vou ser bem sincera / hum / hum [balança a cabeça negativamente] / não teve / (...) eles estavam preocupados em pedir /// dentro de um grande grupo / de uma forma geral / (...) / na verdade / ainda não escutam muito a gente / não é? eles olham para os números (...) porque eles cobravam muito isso / relatórios e números e a gente não é isso / a gente tem que olhar para essas crianças de forma humana e olhem para nós também / não é? então / às vezes / a gente também</p>	<p>vou ser bem sincera / hum / hum / não teve / (...) eles estavam preocupados em pedir /// dentro de um grande grupo / de uma forma geral / (...) / na verdade / ainda não escutam muito a gente</p>		<p>Esgotamento</p>

<p>não estava bem / a gente estava esgotada e a gente já falou isso tantas vezes em algumas reuniões / mas eles não estão preocupados com isso / (SP 10, p. 10)</p>			
---	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As sequências discursivas que compõem esse quadro sugerem a ambivalência do gesto de falar de si e de como os seus efeitos *phármakon* emergem no discurso dos sujeitos-professores de língua portuguesa entrevistados. Quando o falar de si se abre para que o sujeito traga para o fio discursivo suas fagulhas memoriais, ele traz junto também suas tormentas e seus alívios.

Mobilizada pelas assertivas destacadas na SD 01 e retomadas anteriormente como SD 57: “é importante a gente falar” e “a gente ser ouvida é muito importante sempre”, extraí das respostas dos entrevistados, recortes em que a ambivalência dos efeitos veneno/remédio do falar de si emergem no fio do discurso. Em seguida, propus um olhar discursivo/desconstrutivo sobre o funcionamento dessas ambivalências, buscando nas marcas linguístico-discursivas e nas marcas do *corpolingagem* os traços de suas inscrições.

Talvez caiba aqui, antes de seguir com uma proposta de leitura-trituração, frisar a ambivalência do efeito *phármakon*, tal qual Derrida já acena quando afirma que não há remédio inofensivo. Por isso, ao propor as formulações: “efeito *phármakon* veneno: efeito de não-escuta” e “efeito *phármakon* remédio: efeito de catarse” não intento sugerir uma relação binária entre esses dois efeitos, mas sim, coloco em evidência aspectos desses efeitos que emergem no fio discursivo e que fazem funcionar a ambivalência, uma vez que, como nos ensina Derrida, “é no seu elemento que se desenham essas oposições” (Derrida, 2005, p. 46-47). De tal modo que é no funcionamento da escritura de si, quando as doses do *phármakon* vão sendo ministradas que se formula o veneno e o remédio:

Se o *phármakon* é ‘ambivalente’, é, pois, por constituir o meio no qual se opõem os opostos, o movimento e jogo que os relaciona mutuamente, os reverte e os faz passar um no outro (alma/corpo, bem/mal, dentro/fora, memória/esquecimento, fala/escritura). O *phármakon* é o movimento, o lugar e o jogo (a produção de) a diferença. Ele é a diferença da diferença (Derrida, 2005, p. 74).

Nesse jogo de movimentos, ao emergir das escrituras como dose de veneno, o efeito *phármakon* se configura como efeito de uma falta, decorrente do não ouvir daqueles de quem se desejava uma escuta: os sujeitos-professores denunciam o ensurdecimento de seus superiores, reverberando de que modo a não-escuta os afetou durante a docência pandêmica,

uma vez que a escuta ativa que se desejava em “*a gente ser ouvida é muito importante sempre*” não se efetivou. Escuta essa que se materializou quando o efeito *phármakon* é dosado como remédio e medica pela catarse, por meio do diálogo entre os pares, porque “*é importante a gente falar*”. Entre ensurdecimentos e catarses, um circuito de afetos compôs essas escrituras, tais como: angústia, desespero, frustração, esgotamento, dificuldade e insegurança.

Para efeitos de “distinção de doses”, proponho que quando a escritura funciona como veneno condensa “uma série de tristezas e infortúnios, frustrações, silenciamentos e interdições” (Daibert; Castro, 2021, p. 235), produzindo um “efeito de não-escuta”. Já, quando a escritura funciona como remédio, vale a pena recuperar o que Coracini comenta acerca da escrita e repercutir esse funcionamento para a escritura de si: “Para uns, em certas circunstâncias, escrever corresponde à necessidade de *desabafo*, de se dizer para alguém, de se confessar, ainda que seja para si próprio (para o Outro): nesses casos teria uma função catártica. *Catarse*, sublimação, *desabafo*...” (Coracini, 2010, p. 41, grifos meus). Por interpretar que as escrituras de si dos sujeitos-professores se configuram também como necessidade de *desabafo*, de se dizer para alguém, que propus a formulação “efeito de catarse”, que acontecia entre os pares, ou seja, entre os colegas professores. Contudo é importante frisar que o movimento ambivalente dos efeitos *phármakon* de veneno./remédio é algo que não se cessa, não há só veneno, assim como não há só remédio. Por isso, nas escrituras de si, o sujeito-professor vivencia um incessante movimento que machuca e que trata.

Junto ao jogo das ambivalências dos efeitos *phármakon*, duas marcas linguístico-discursivas chamam a atenção nesse conjunto de SDs e estão relacionadas à luta de vozes e ao processo da negação. Há uma luta de vozes que se estabelece entre “*eles*” e “*eu, nós, a gente, todos*”: entre os que não escutavam – *eles* - e os que não eram ouvidos – *eu, nós, a gente, todos* – apontando para relações de luta de classes, sugerindo que os AIE, além de funcionarem como instrumentos da ideologia dominante, são também resultados de “uma intensa e contínua luta de classes” (Gregolin, 2006, p. 127). Já o processo de negação emerge como uma recorrência que pontua a denúncia, a resistência ou o *desabafo*. Indursky (2013) define a negação como “um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos podendo indicar a existência de operações diversas no interior do discurso em análise” (Indursky, 2013, p. 261). A seguir proponho alguns gestos de interpretação para os efeitos *phármakon* de veneno./remédio e para essas duas marcas selecionadas.

O efeito *phármakon* de veneno, como não-escuta, comparece como uma regularidade no falar de si de sete dos dez sujeitos-professores entrevistados, como sugerem as SDs que

compõem o Quadro 06. Como que em uma voz uníssona, os sujeitos-professores expõem em suas respostas que não foram ouvidos, que tiveram suas falas ignoradas, negligenciadas, silenciadas.

Esteves (2019, p. 96), ao discutir sobre a escuta discursiva dos gritos, faz a seguinte afirmação: “Os gritos incomodam. Polissêmicos, às vezes domáveis apenas com o extermínio – seja simbólico, seja corporal –, produzem ecos facilmente. Abafá-los deve ser o objetivo de um aparelho de Estado”. Arriscar-me-ia a afirmar que, no acontecimento da pandemia de Covid-19, durante a experiência de ensino remoto emergencial não apenas os gritos incomodavam, mas qualquer dizer que amplificasse as rachaduras que ali se produziram com as falhas nos rituais dos Aparelhos Ideológicos de Estado e abafá-los foi um dos objetivos da escola, como um dos agentes do AIE.

Um modo de abafar, sejam gritos, sussurros, queixas, pedidos ou desabafos, aparece descrito em diferentes SDs, como “lapsos de escuta”: “*basicamente a gente não foi ouvido*” (SD 58), “*mas assim ser ouvido e ser compreendido eu acho que não tinha muito isso não*” (SD 59), “*tudo que era ouvido era ignorado*” (SD 60), “*ouvidos e silenciados / era um desabafo apenas*” (SD 61). Esteves (2019) propõe a formulação “Um lapso de escuta – gritos ignorados” para intitular uma das seções do artigo “Uma escuta discursiva dos gritos: decisões de Schrödinger num aparelho de estado”, formulação que me parece muito pertinente para evocar nessa discussão, uma vez que se trata de uma não-escuta intencional, marcada pelo desejo de silenciamento das vozes que tentam re:clamar.

Conforme assevera Esteves, apenas os agentes do Estado podem e devem gritar, aos demais sujeitos cabe desaprender o grito e aprender a modular a voz, em tons e volumes apropriados, garantindo-se, deste modo, a reprodução das condições de dominância e de dominação. Disso, pode-se depreender que lapsos de escuta, que ignoram quer sejam gritos, sussurros, súplicas, desabafos ou queixas, também se constituem em instrumentos de uma “pedagogia” do silenciamento e como tal provocam um efeito *phármakon* em que o veneno assume efeitos mais destacados do que o os efeitos de remédio. Os efeitos dessa não-escuta estão presentes na SD 61:

SD 61: ouvidos / sim / nos MOMENTOS de reunião / nos poucos momentos das reuniões / todos os professores manifestavam o descontentamento / todos os professores pediam ajuda / era um momento que a gente pedia ajuda / o momento de reunião / a gente pedia socorro por estar participando de tudo aquilo / enfrentando aquilo e não ter suporte / então / ouvidos / sim / mas eu vejo assim / como ouvidos e silenciados / era um desabafo apenas / (SP 06, p. 9)

Nessa SD, o sujeito-professor, ao responder à questão norteadora sobre terem sido ouvidos durante o acontecimento da pandemia, inicia afirmando que foram ouvidos “*nos MOMENTOS de reunião*”, marcando na modulação de sua voz que apenas nessas circunstâncias havia espaço para se manifestarem. Eram “*MOMENTOS*” em que externavam seus descontentamentos e quando “*todos os professores pediam ajuda*”, porém, em consonância àquilo que pondera SP 06, eram “*ouvidos e silenciados / era um desabafo apenas*”. Com isso, os “*MOMENTOS de reunião*” apenas cumpriam cenas de um ritual burocrático, em que se encenava um pequeno teatro de escuta que não ecoava nos ouvidos dos agentes do AIE escolar. Descontentamento, silenciamento e desabafo ressoam discursivamente o desamparo vivenciado pelos professores durante a docência pandêmica e ratificam um circuito de afetos em que o que se reverbera está prenhe de angústias.

Tanto na SD 61 quanto nas demais que compõem o Quadro 06, é interessante observar que o efeito *phármakon* como veneno é marcado pelos lapsos de escuta por parte dos agentes do AIE escolar. Uma ocorrência disso também pode ser encontrada na SD 60: “*isso me angustiava porque na escola a gente tem uma coordenação que escuta a gente muito / a coordenadora é maravilhosa / ela auxilia e escuta / mas quando ia para a secretaria tudo que era ouvido era ignorado*”. Chama-me atenção nesta SD como o ato de escutar atribuído à coordenadora da escola promove um efeito de ilusão, uma vez que o sujeito-professor atribui a ela um poder de porta-voz, mas que fracassa. Os efeitos de não-escuta movimentam o jogo da ambivalência do *phármakon* para um efeito de veneno, que provoca mal-estar e angústia e comparecem como “lapsos de escuta”, tal qual listados anteriormente.

Também chama a atenção a heterogeneidade de vozes que são mobilizadas por SP 06 para se referir às tentativas de serem ouvidos: “*todos os professores manifestavam o descontentamento*”, “*a gente pedia socorro*” e “*mas eu vejo assim / como ouvidos e silenciados*”. “*Todos*”, “*a gente*” e “*eu*” sugerem uma identidade multifacetada que é marcada pela “dispersão pronominal que ecoa pela voz do ventríloquo” sujeito-professor (Eckert-Hoff, 2008, p. 134). Dessa posição multifacetada, o sujeito-professor aponta no fio discursivo para um *eu* pluralizado que indicia a ilimitação do sujeito no discurso e isso fornece indícios para interpretar como o sujeito ocupa diversos lugares ao se dizer (Eckert-Hoff, 2002).

Deste modo, a dispersão pronominal que marca a SD 61 desliza do pronome indefinido “*todos*”, passando pelo “*a gente*” e chegando ao pronome pessoal “*eu*”. Nesses deslocamentos pronominais, o sujeito-professor enuncia inicialmente de um lugar genérico e indeterminado do

“*todos*”, lugar do qual ao falar de uma coletividade tenta assumir uma posição de um aparente (e ilusório) efeito de unidade, mas que logo é substituída por uma posição com efeito inclusivo ao se inserir no discurso pelo “*a gente*” e trazer para junto de si o outro e finaliza, retomando para si, para o “*eu*”, aquilo que interpretou sobre a postura dos agentes do AIE escolar, produzindo um efeito responsivo-ativo, ao assumir para si a responsabilidade desse dizer. Corroborando esse viés de dispersão pronominal, Revuz nos explica que “falar é sempre navegar à procura de si [...] Não é raro que esse navegar mude de direção” (Revuz, 1998, p. 220). Ao falar de si, o sujeito-professor navega à procura de si e toma diferentes direções, produzindo, aí, diferentes efeitos de aparição pronominal: efeito de unidade (“*todos*”), efeito inclusivo (“*a gente*”) e efeito responsivo-ativo (“*eu*”).

Em outras SDs que compõem o Quadro 06 também ocorre dispersão pronominal, como em: “*eram tantas outras coisas e todo mundo estava vivendo dessas angústias que basicamente a gente não foi ouvido*” (SD 58); “*mas eu acho que a gente precisava ser um pouquinho mais ouvido / porque quem está em sala e quem entende dos alunos mais do que a gente que é professor não tem / né*” (SD 60); “*essa parte foi / para mim / a mais complicada / a comunicação entre escola e professor / tanto que a gente fazia essa interação entre os professores*” (SD 62); “*a gente tem que olhar para essas crianças de forma humana e olhem para nós também*” (SD 64). Nessas ocorrências, os efeitos propostos anteriormente de distanciamento, inclusivo e responsivo-ativo também compõem, o que reforça a perspectiva defendida por Coracini (1997, p. 56) acerca da constituição da identidade do sujeito, porque “longe de ser homogênea, integral, se constrói na heterogeneidade, no esfacelamento, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos”.

Em relação ao efeito *phármakon*, em que os efeitos de remédio assumem efeito de catarse, a SD a seguir sugere esse movimento:

SP 62: NÃO / assim / difícil / como te falei / essa parte foi / para mim / a mais complicada / a comunicação entre escola e professor / tanto que a gente fazia essa interação entre os professores / compartilhava as experiências / compartilhava as angústias / compartilhava as conquistas / a gente fazia entre os professores / via chat / falava no Whatsapp em conversa / nos grupos / a gente compartilhava e não teve com a escola / difícil / eles só organizavam para nós os calendários / mas / assim / a gente não sentia segurança / sabe? (SP 07, p.12)

“*NÃO*”. É com uma negação veemente, enfatizada no tom da voz, que SP 07 começa sua resposta sobre terem sido ouvidos durante a pandemia. Uma negação que denuncia a

dificuldade de comunicação entre escola e professores, mobilizando-os a compartilharem entre si: “*a gente fazia essa interação entre os professores*”. O falar de si desliza de efeitos de não-escuta para efeitos de catarse, com isso os efeitos *phármakon* de veneno. remédio se imbricam e se atravessam, produzindo uma cartografia de afetos que oscilam entre dificuldades, complicações, angústias, conquistas e inseguranças.

O efeito de catarse do falar de si é marcado pela repetição do verbo compartilhar e chama a atenção a sequência de significantes convocadas por SP 07 para listar o que era compartilhado: “*experiências, angústias e conquistas*”. Essa sequência não diz nada, porém mostra, como nos ensinam Pêcheux e seus colegas ao final de “Materialidades Discursivas” (2016). Mostra-nos como esse sujeito-professor organiza seu dizer e de como essa organização põe em movimento a ambivalência do *phármakon*. Explico-me: compartilhar as experiências é compartilhar os efeitos *unheimlich* da docência pandêmica; compartilhar as angústias é compartilhar um dos efeitos que afetaram os sujeitos-professores nessa experiência e compartilhar as conquistas é compartilhar resultados bem-sucedidos dessa experiência afetada pelos efeitos do *unheimlich* e da angústia.

Desse modo, a sequência de significantes de SP 07 parece não ser aleatória, ela emerge dos efeitos de catarse do falar de si sobre a experiência de ser professor no acontecimento da pandemia. É o sujeito do inconsciente trazendo à tona os movimentos de veneno. remédio que a escritura de si produz e isso implica considerar o sujeito psicanalítico como “inconsciente, cindido, disperso, cujo dizer resvala sentidos indesejados, incontrolados” (Coracini, 2003a, p. 252), porque o sujeito não controla o dizer, ao contrário, o seu dizer abre brechas para sentidos que ora flutuam, ora se encontram, ora se contradizem, ora se dispersam. Na sequência, os movimentos do efeito *phármakon* continuam operando, produzindo efeitos de veneno. remédio quando o sujeito-professor afirma “*a gente compartilhava e não teve com a escola*”, reverberando aí, novamente a não-escuta, como uma falta que provocou insegurança: “*eles só organizavam para nós os calendários / mas / assim / a gente não sentia segurança*”.

Os efeitos de catarse também podem ser extraídos de outras SDs presentes no Quadro 04: “*acho que a gente trocava isso só entre colegas e não passava disso*” (SD 58); “*a gente sempre ouvia as mesmas reclamações / a gente compartilhava das mesmas / dos mesmos problemas digamos assim*” (SD 59); “*dentro da escola a gente sempre conversava tentando pensar em estratégias de como chegar naquele aluno que não estava entregando as coisas*” (SD 63). Nelas, ressoam efeitos de sentido similares aos já analisados nas sequências desta

seção e também estão presentes as marcas linguístico-discursivas de luta de vozes e do processo de negação identificadas como regularidades no falar de si e de seus efeitos *phármakon*.

Começo pela negação, pelo “NÃO” que irrompe no intradiscursivo do sujeito-professor, produzindo efeito de indignação e assumindo força de denúncia (Lagazzi-Rodrigues, 1999) porque como explica SP 07: “*a gente compartilhava e não teve com a escola / difícil / eles só organizavam para nós os calendários / mas / assim / a gente não sentia segurança / sabe?*”. Os efeitos de não-escuta que se iniciam pelo contundente “NÃO” com efeito de indignação por não terem sido ouvidos no acontecimento da pandemia, deslocam-se durante a resposta, assumindo força de denúncia contra os agentes do AIE escolar pelos lapsos de escuta em “*não teve com a escola*” e finalizam em tom de confissão de um não-saber, de quem “*não sentia segurança*”, apontando para o desamparo.

Importante lembrar que Freud explica que a negação “constitui um modo de tomar conhecimento do que está reprimido; com efeito, já é uma suspensão da repressão, embora não, naturalmente, uma aceitação do que está reprimido” (Freud, 2011, p. 296). Por isso, o enfático “NÃO” que abre a resposta de SP 07 poderia se configurar em um modo de o sujeito-professor expor o que estava reprimido em relação à sensação de desamparo que o acompanhou durante a experiência de docência pandêmica e dos efeitos *unheimlich* da sala: *tela de aula, do saber e do não-saber e da presença e ausência* discutidos no primeiro capítulo.

Além disso, os deslocamentos do processo de negação na SD 60 confirmam o que Castro (1992, p. 5) explica sobre a negação ao explicar que se trata de “um momento privilegiado no qual toda a multivocidade da linguagem se evidencia”. Nessa SD, bem como em outras que estão no Quadro 06, a multivocidade da linguagem se constitui pela heterogeneidade de vozes que marcam uma dispersão pronominal: “*mim, a gente*” e também luta de vozes: “*a gente x eles*”. Corroborando essa perspectiva, os recortes das SDs a seguir também apontam para um múltiplo movimento de vozes em que o processo de negação comparece: “*esse não saber o que fazer / esse não estar de acordo / não gostar / acho que a gente trocava isso só entre colegas e não passava disso (SD 58); “na verdade não tinha muito” (SD 59); “mas a gente não era muito ouvido / nesse sentido / não / infelizmente” (SD 60); “não tinha muita opção / muita escolha / muito diálogo / sempre foi assim e na pandemia continuou assim” (SD 63); “a gente estava esgotada e a gente já falou isso tantas vezes em algumas reuniões / mas eles não estão preocupados com isso” (SD 64).*

Os movimentos das muitas vozes evocadas pela negação se constituem em um mecanismo que evidencia a presença de outros discursos e de outros sujeitos no fio discursivo. Sobre isso,

Indursky (2013) explica que é possível analisar a presença de outros discursos por intermédio da negação, propondo três modos de funcionamento: a negação externa “incide sobre o que não pode ser dito no interior de FD1”, a interna “incide sobre o que pode, mas não convém ser dito nesse domínio de saber” e a mista “mobiliza as duas modalidades anteriores numa única operação de negação” (Indursky, 2013, p. 264).

Já em relação à marca linguístico-discursiva de luta de vozes entre “*eles*” e “*eu, nós, a gente, todos*”, inicialmente, destaco a flutuação de significantes para se referir aos agentes do AIE escolar no fio do intradiscurso dos sujeitos-professores. A SD 64 aponta uma relação de presença. ausência. flutuação:

SD 64: olhando pela /// é que eu trabalhei no município todo esse tempo / não é? vou ser bem sincera / hum / hum [balança a cabeça negativamente] / não teve / (...) eles estavam preocupados em pedir /// dentro de um grande grupo / de uma forma geral / (...) / na verdade / ainda não escutam muito a gente / não é? eles olham para os números (...) porque eles cobravam muito isso / relatórios e números e a gente não é isso / a gente tem que olhar para essas crianças de forma humana e olhem para nós também / não é? então / às vezes / a gente também não estava bem / a gente estava esgotada e a gente já falou isso tantas vezes em algumas reuniões / mas eles não estão preocupados com isso / (SP 10, p. 10)

Na SD 64 sujeito-professor, ao responder à questão norteadora sobre terem sido ouvidos durante o acontecimento da pandemia, inicia sua resposta hesitante, procurando palavras para formular o seu dizer, por isso a frase inacabada, seguida por uma pausa longa em: “*olhando pela /// é que eu trabalhei no município todo esse tempo*”. São marcas de uma enunciação vacilante que busca caminhos para chegar ao que se quer dizer e que dão ao sujeito tempo para (ilusoriamente) tentar conter os sentidos do que deseja/precisa dizer concomitante à necessidade/desejo de se dizer e dizer sobre o outro.

Poderia sugerir que se trata de uma enunciação vacilante com efeito de um: “*como eu posso/devo dizer isso que preciso/desejo dizer*”? Residiria aí, também, um lugar em que o movimento ambivalente do efeito *phármakon* acontece: dizer é difícil porque machuca, mas é necessário, uma vez que trata as feridas?

Desse duplo movimento que mobiliza contenção de sentidos e desejo de denúncia, a contradição marca um sujeito cindido, dividido, que resiste e que insiste em gestos de se dizer. Lembremo-nos do que nos ensina Pêcheux no texto “Remontemos de Foucault a Spinoza” (1977), no qual ele propõe que se considere a categoria da contradição como constitutiva dos processos de subjetivação do sujeito. Compreender a contradição no jogo entre discurso e

ideologia nos ajuda a compreender que “[..] o discursivo materializa o contato entre o ideológico e o linguístico, na medida em que ele representa no interior da língua os efeitos das contradições ideológicas e onde, inversamente, manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia” (Courtine, 2016, p. 14).

Por isso, nessa SD, o caminho que o sujeito-professor tece é o da denúncia de não-escuta por parte dos agentes do AIE escolar, referenciados em “*eu trabalhei no município todo esse tempo*”. Ao informar que trabalhou “*no município*”, SP 10 aponta quem será denunciado em seu gesto de desabafo que é introduzido pela formulação: “*vou ser bem sincera / hum / hum [balança a cabeça negativamente] / não teve*”. Em seguida, complementa a denúncia com: “*eles estavam preocupados em pedir /// dentro de um grande grupo / de uma forma geral*” e complementa: “*na verdade / ainda não escutam muito a gente / não é?*”. Interessante observar que nesse recorte, o sujeito-professor lança mão do *corporeidade* para intensificar sua resposta negativa: simultâneo ao uso do “*não*”, via linguagem verbal, ele se move, balançando a cabeça, em um gesto que também produz efeitos de negação.

Nesses recortes, há um deslize nos tempos verbais empregados pelo sujeito-professor que apontam para uma atualização em sua denúncia: “*eles estavam*” e “*ainda não escutam*”. Se no acontecimento da pandemia “*eles*” estavam preocupados em pedir de uma forma geral, produzindo simulacros de escuta, após o retorno às atividades presenciais, “*eles*” ainda não escutam os professores. Desse modo, a não-escuta se constitui em uma prática recorrente dos agentes do AIE denunciada pelo sujeito-professor, que é convocado pelo uso do pronome “*eles*”, que assume um funcionamento discursivo de não-pessoa discursiva (Indursky, 1997), porque seu uso como pronome anafórico não faz remissão a um elemento lexical posto, mas a um saber que se inscreve na memória discursiva.

Outro deslize que ocorre nessa SD está relacionado ao modo de designar os agentes do AIE escolar. Inicialmente, são mencionados metonimicamente pela formulação “*eu trabalhei no município*”, para contextualizar que nos anos de 2020 e 2021 lecionou em escolas pertencentes ao sistema público do município X e assim apontar quais seriam os agentes que denunciaria: secretário/a municipal de educação, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, por exemplo, e em seguida esses agentes são retomados pelo pronome “*eles*”.

Nesse deslize, SP 10 lança mão do recurso da anáfora discursiva, conforme explica Indursky (s/a, p. 6): “A anáfora discursiva constrói-se, pois, sobre um *dito* retomado na superfície textual e sobre um *já dito* retomado na exterioridade do texto. É sobre esse último que se ancora a referência do dizer atual, em relação à qual o sujeito do discurso toma posição”.

Ainda, segundo Indursky, essa forma de anáfora decorre de uma paráfrase discursiva e não de uma derivação morfossintática, tratando-se de uma pronominalização exofórica porque tem em sua base uma predicação exterior/anterior no ato de enunciação atual: “Ou seja, a anáfora discursiva representa um pré-construído, tal como formulado por Pêcheux (1975), Henry (1975) e (Sériot, 1986)” (Indursky, s/a, p. 6).

O *dito* retomado na superfície da SD 64 é “*município*” e o *já dito* retomado na exterioridade do texto são os agentes do AIE escolar do município X, e é sobre esses agentes que se ancora a referência do dizer atual, “*eles*”. Portanto, “*eles*” retoma anaforicamente elementos que não estão no fio do discurso, porém retoma um *já dito*, exterior ao texto. Em relação a esse dizer atual, o sujeito do discurso toma posição, a de denunciar e de resistir, fazendo valer uma pérola do pensamento pêcheuxtiano de que “não há dominação sem resistência [...] que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’, [...] é preciso ‘ousar pensar por si mesmo’” (Pêcheux, 2014b, p. 281). Resistir e denunciar são gestos de ousadia de quem ousa pensar por si mesmo.

Ousadia que pode começar com hesitação e titubeios, mas que encontra caminhos, justamente onde estão as falhas e as rupturas do dizer para se dizer e também torna visível um importante componente da ideologia: a luta de classes, porque “os aparelhos ideológicos são heterogêneos e [...] os AIE não são puros instrumentos da ideologia dominante, mas resultado de uma intensa e contínua luta de classes” (Gregolin, 2006, p. 127). Dessa intensa e contínua luta de classes emerge do dizer dos sujeitos-professores uma luta de vozes que, além de apontar uma heterogeneidade de vozes e uma dispersão pronominal, aponta para indícios e vestígios que servem para compreender pontos de resistência do sujeito.

As SDs por ora analisadas nesta seção têm indicado a presença de pontos de resistência e também nos seguintes recortes extraídos das demais SDs do Quadro 06: “*então eu sentia essa falta de não ter voz e nem vez em relação à secretaria da educação / eles estavam impondo coisas e a gente só seguia*” (SD 60); “*não teve com a escola / difícil / eles só organizavam para nós os calendários / mas / assim / a gente não sentia segurança*” (SD 62); “*todo mundo se adequa e todo mundo usa / então / não tinha muita opção / muita escolha / muito diálogo / sempre foi assim e na pandemia continuou*” (SD 63). São pontos nos quais se estabelece uma luta de vozes coextensiva a uma luta de classes entre “*eles*” e “*eu, nós, a gente, todos*”.

Ao responderem à provocação sobre terem sido ouvidos no acontecimento da pandemia, os sujeitos-professores trazem à tona mais pistas que me ajudam a interpretar o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19. São dizeres

afetados pela falta de escuta, pela dispersão pronominal, pela luta de vozes e pela presença constante da negação. Efeitos *phármakon* de veneno./remédio atravessam suas escrituras, dizendo-nos das dores e das curas que os gestos de falar e de escutar promovem./provocam e que fazem emergir um sujeito-professor afetado pelos efeitos de uma não-escuta.

Os gestos de interpretação propostos para as SDs desta seção não esgotam as possibilidades de leitura-trituração, apenas apontam para quais caminhos meu olhar-leitor se deslocou na tentativa de compreender como o acontecimento da pandemia de Covid-19 afetou os modos de subjetivação dos sujeitos-professores de língua portuguesa deste estudo. Por esse viés, o falar de si e seus efeitos *phármakon* sugerem-me, pela via de uma de um olhar discursivo ./desconstrutivo, a constituição de um sujeito-professor afetado por efeitos de uma não-escuta.

Para fechar esta seção, considero importante recuperar a afirmação de Coracini de que o “professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade *complexa, heterogênea* e em constante *movimento*, de modo que só é possível flagrar momentos de identificação” (Coracini, 2003, p. 240, grifos meus). Essa complexidade se mostrou latente nas escrituras de si dos sujeitos-professores analisadas nesta seção, que navegam pela dispersão pronominal e que lutam com outras vozes que ressoam em seus dizeres. De modo similar, interpreto que a heterogeneidade constitutiva do sujeito-professor também fica latente na próxima seção e nela discutirei mais atentamente essa noção, pensando-a, também, pelo viés da metáfora do caleidoscópio.

4.2 HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA DE SER PROFESSOR: UM CALEIDOSCÓPIO DE SUBJETIVIDADES

Ao falar de si, o sujeito-professor é atravessado por “outros discursos” e pelo “discurso do Outro” (Authier-Revuz, 2004). Parto dessa afirmação para propor nesta seção um olhar em torno da heterogeneidade constitutiva do sujeito-professor e isso implica reconhecer que esse sujeito “não é fonte-primeira desse discurso” (Authier-Revuz, 2004, p. 69). Tal implicação também coloca em destaque o fato de que em todo discurso há uma “presença permanente, profunda, de ‘outros lugares’, do ‘já dito’ dos outros discursos condicionando todas as nossas palavras e ressoando nelas” (Authier-Revuz, 1998, p. 135). Também implica compreender que o sujeito é perpassado pelo inconsciente e que isso se torna mais perceptível quando “qualquer

dizer resvala sentidos inesperados ou até indesejados, conflitos e contradições, desejos recalçados, faltas que, preenchidas, gerarão sempre outras faltas” (Coracini, 2000, p. 10).

Começar esta seção com um parágrafo com uma intencional colcha de retalhos em torno da heterogeneidade constitutiva pareceu-me um caminho possível para sugerir o quanto falamos de outros lugares, de como já ditos ressoam em nosso discurso. Por isso convoquei Authier-Revuz e Coracini para este começo, uma vez que em meu discurso há o atravessamento do discurso delas, além do discurso de outros tantos teóricos que serão mobilizados na sequência deste capítulo.

Para Eckert-Hoff (2008), Authier-Revuz, ao propor a noção de heterogeneidade sob a perspectiva da psicanálise e em nível enunciativo, apoia-se no dialogismo bakhtiniano, na problemática do discurso como produto do interdiscurso e na teoria do sujeito construída pela psicanálise lacaniana. Com isso, postula que a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso é regulada por um exterior interdiscursivo. Eckert-Hoff explica, ainda, que “como o sujeito é cindido (por assumir várias posições no discurso) e clivado (por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui), seu discurso é constitutivamente heterogêneo” (Eckert-Hoff, 2008, p. 47). Esse conjunto de considerações acerca do sujeito e de sua constituição heterogênea tornam-se relevantes ao se propor gestos de interpretação para as escrituras de si dos sujeitos-professores deste estudo.

A afirmação de Authier-Revuz (2004, p. 69) de que “sob nossas palavras, ‘outras palavras’ sempre são ditas” orientou a feitura do Quadro 07 – Heterogeneidade constitutiva de ser professor: um caleidoscópio de subjetividades. Nele, tento sinalizar “sob nossas palavras” a partir de algumas marcas linguístico-discursivas que “outras palavras sempre são ditas”. Essas outras palavras convocam certos efeitos de sentido de ser professor e esses efeitos auxiliam no flagrante de alguns momentos de identificação (Coracini, 2003).

As sequências discursivas que comparecem no Quadro 07 foram recortadas da questão que propus aos entrevistados para que falassem sobre o que mais teria lhes marcado nessa experiência de docência pandêmica. Porém, é importante esclarecer que a escolha pelas respostas a essa questão não sugere que apenas nelas haveria os efeitos de sentido apontados no quadro. São sequências que apenas ratificam um movimento que poderia ser observado em respostas a outras questões:

Quadro 07 - Heterogeneidade constitutiva de ser professor: um caleidoscópio de subjetividades

<p><i>Sequências Discursivas</i> Pergunta: <i>O que foi que mais te marcou nessa experiência?</i></p>	<p><i>“sob nossas palavras, ... Marcas linguístico-discursivas:</i></p>	<p><i>... ‘outras palavras’ sempre são ditas” Efeitos de sentido de ser professor:</i></p>
<p><i>SD 65: o que mais me marcou? eu acho que foi essa adaptação / [...] eu lembro que na época / eu nunca tinha lidado com jogos online / jamais pensei em fazer isso / eu fazia muitos jogos físicos na sala de aula / principalmente na língua estrangeira / mas aí online eu nunca tinha feito / então eu aprendi a mexer com plataformas / com jogos / envolver os alunos / usava bastante vídeos / até gravar vídeo eu gravei (SP 02, p. 2)</i></p>	<p><i>adaptação Jamais pensei até gravar</i></p>	<p><i>assujeitado analógico digital e inovador</i></p>
<p><i>SD 66: ai / acho que observar a resposta dos alunos / dos que mandavam / né / porque quem respondia / quem tinha o capricho de mandar as fotos / são os alunos que se destacam até hoje na escola / né / são os que sempre se dedicaram / sempre se dedicam / e sempre vão se dedicar / como se fosse dividido os alunos que se dedicam / os que estudam / os que não querem estudar / que às vezes atrapalham na sala de aula / (...) muitos não estavam nem aí / né / ainda mais que veio o decreto no final do ano e passou todo mundo / então já criaram uma bardinha de não fazer nada / já pensando que no final do ano vão passar / (SP 03, p. 3)</i></p>		<p><i>naturalizador conservador</i></p>
<p><i>SD 67: então a gente viu que o nosso corpo de professores da educação básica precisa de formações para a gente conseguir utilizar tecnologia na escola como a bncc aponta / a gente não tem estrutura / não tem suporte e não tem pessoal para fazer tudo aquilo que a bncc está colocando lá nas suas normativas / falta de equipamentos / então muitos professores não tinham acesso à internet / muitos professores não tinham acesso a computador / então / eu mesma tive que trocar o meu celular nesse período de pandemia (SP 01, p. 5)</i></p>	<p><i>Precisa de formações Não tem falta não tinham</i></p>	<p><i>despreparado denunciante</i></p>
<p><i>SD 68: eu até questionei muito o secretário da educação daqui / o que ele queria atingir com a gente dando essas aulas online sendo que nós estávamos como uma carga alta de aula / preparando aulas online / preparando aula física / preparando apostila / então eram muitas coisas que nós não dávamos conta / eu falo nós assim / era uma queixa de todos os professores / porque foi difícil para todos assim / (SP 04, p. 3)</i></p>	<p><i>Até preparando</i></p>	<p><i>Contraidentificado Denunciante Assujeitado</i></p>
<p><i>SD 69: eu acho que essa parte / se eu posso dizer que existe uma parte boa da pandemia / foi que eu aprendi /// eu já fazia isso / na verdade / eu gosto de preparar material didático / sabe? ainda que eu acho que sim / nós podemos usar livro didático / por exemplo / nossa instituição tem vários / mas eu gosto muito de usar como base para preparar meu próprio material dentro das minhas possibilidades de tempo e etc / mas eu percebi que isso funciona bem / (SP 09, p. 3)</i></p>	<p><i>Gosto meu minhas</i></p>	<p><i>Desejante Autoral</i></p>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Quadro 07 tem como objetivo sugerir como a multiplicidade de vozes, que ressoam nas escrituras de si dos sujeitos-professores entrevistados, engendra um caleidoscópio de subjetividades. A metáfora do caleidoscópio que emprego nessa formulação é inspirada na noção proposta pelo historiador Paul Veyne (1982). Ele emprega a metáfora do caleidoscópio para argumentar que, em vez de ser uma ordem de fatos que comanda outros fatos, a história é como um caleidoscópio, composta por diferentes perspectivas e interpretações que se transformam continuamente:

em uma certa época, o conjunto das práticas engendra, sobre tal ponto material, um rosto histórico singular em que acreditamos reconhecer o que chamamos, com uma palavra vaga, ciência histórica ou, ainda, religião; mas, em uma outra época, será um rosto particular muito diferente que se formará no mesmo ponto e, inversamente, sobre um novo ponto, se formará um rosto vagamente semelhante ao precedente. Tal é o sentido da negação dos objetos naturais: não há, através do tempo, evolução ou modificação de um mesmo objeto que brotasse sempre no mesmo lugar. Caleidoscópio e não viveiro de plantas (Veyne, 1982, p. 268).

Por compreender que movimentação similar - caleidoscópio e não viveiro de plantas - acontece na constituição do sujeito e que o que podemos visualizar dele apenas nos fornece pistas que podem indicar perspectivas e interpretações, proponho interpretar que conforme o sujeito-professor se movimenta discursivamente outras vozes vão sendo ouvidas e desses movimentos emergem subjetividades e momentos de identificação, tecendo o que vou designar aqui como “mo(vi)mentos” (Surdi; Cordeiro; Stübe, 2024) desse caleidoscópio. Mo(vi)mentos que me auxiliam a interpretar o que foi ser professor ~~de língua portuguesa~~ no acontecimento da pandemia de Covid-19.

Para propor alguns gestos de interpretação que apontem para uma heterogeneidade constitutiva optei por destacar em cada sequência discursiva o jogo entre “sob nossas palavras, ‘outras palavras’ sempre são ditas” e discutir o seu funcionamento nos mo(vi)mentos de um caleidoscópio de subjetividades. Deste modo, diferentemente do que tenho empreendido, não selecionarei SDs para análise, porém extrairei de todas que compõem o quadro alguns recortes que fazem, de acordo com meu olhar-leitor, o que se vê no caleidoscópio se transformar continuamente.

O sujeito-professor que lecionou no acontecimento da pandemia de Covid-19, ao rememorar o que mais teria lhe marcado nessa experiência, mobiliza certas palavras que “vêm sempre de um já-dito” (Authier-Revuz, 2004). Nos mo(vi)mentos de um caleidoscópio de subjetividades, marcas de assujeitamento, inovação, naturalização, desalento, denúncia,

questionamento, contraidentificação, desejo e autoria emergem nas escrituras de si desses sujeitos. São marcas que indiciam alguns “momentos de identificação” (Coracini, 2003). Tratemos, agora, um pouco sobre esses mo(vi)mentos:

Na SD 65, ao afirmar “*eu acho que foi essa adaptação*”, SP 02 convoca efeitos de sentido de ser professor assujeitado e ao dizer que “*até gravar vídeo eu gravei*”, aponta para a constituição de um sujeito-professor inovador. Quando sugiro que há marcas de assujeitamento, amparo-me em Pêcheux (2014). Para ele, o assujeitamento aponta para uma identificação que consiste numa superposição (um recobrimento) entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livre consentimento”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito.

Dito de outro modo, considerando a experiência de docência pandêmica, os sujeitos-professores ao se submeterem às condições de ensino remoto emergencial determinadas pelo discurso jurídico-pedagógico, que normatizou e orientou o funcionamento da educação naquele momento, assumiram a posição de “bons sujeitos” e se adaptaram. Como bons-sujeitos, aceitaram lecionar nas condições impostas, atendendo às interpelações neoliberalistas de que nada poderia ficar parado.

Desse modo, o sujeito-professor assume uma posição de sujeito assujeitado à formação discursiva neoliberal e é afetado pelos dois esquecimentos postulados por Pêcheux e Fuchs (2014). Para Coracini (2007, p.32), esses esquecimentos se referem “à concepção de sujeito psicanalítico, atravessado pelo inconsciente e marcado pela impossibilidade de controle de si e dos efeitos de sentido de seu dizer”.

Concomitante aos mo(vi)mentos de assujeitamento, há também nessa SD, mo(vi)mentos que apontam para efeitos de sentido de um sujeito-professor inovador, porque “*até gravar vídeo eu gravei*”. Um “*até*” que promove o deslize de uma posição de sujeito-professor analógico para um sujeito-professor digital, assumindo também uma posição autoral no uso das TDICs, por isso, inovador, tal qual já discuti anteriormente na SD 49.

Já na SD 66, efeitos de sentido de um sujeito-professor naturalizador emergem de seus dizeres: “*como se fosse dividido os alunos que se dedicam / os que estudam / os que não querem estudar / que às vezes atrapalham na sala de aula*” e desestimulado “*já criaram uma bardinha de não fazer nada / já pensando que no final do ano vão passar*”. Desalento, desânimo e desestímulo convocam efeitos de sentido de um sujeito-professor conformado e conservador, com um dizer que evoca julgamentos com representações naturalizadas sobre os alunos. Sobre

esse tipo de discurso que julga e naturaliza certos conceitos, tomando-os como “veredictos”, Cavallari (2005, p. 120) explica que ao “empregar conceitos que já se encontram naturalizados no contexto escolar para classificar e representar os alunos, o sujeito-professor não leva em conta a singularidade e a heterogeneidade que os constituem”.

Cavallari (2005, p. 167) atribui ao sujeito-professor que assume essa posição julgadora e avaliadora a imagem de “justiceiro”, como aquele que estabelece veredictos por meio de um discurso categórico e extremado. Em “*como se fosse dividido os alunos que se dedicam / os que estudam / os que não querem estudar*”, essas marcas de se fazem presentes. A pesquisadora também explica que no “funcionamento do discurso pedagógico, que é avaliador por excelência, a diferença é banida e os alunos são agrupados e classificados em pólos opostos (bom x mau), de modo a se tornarem os mais ‘iguais’ possíveis” (Cavallari, 2005, p. 196).

Na SD 67, SP 01 confessa seu despreparado ao dizer que “*o nosso corpo de professores da educação básica precisa de formações para a gente conseguir utilizar tecnologia na escola*” e também denunciante ao reivindicar o que falta na escola: “*a gente não tem estrutura / não tem suporte e não tem pessoal para fazer tudo aquilo que a bncc está colocando lá nas suas normativas*”. Denunciar o despreparo na formação e a falta de condições adequadas são os caminhos escolhidos por esse sujeito-professor para justificar as dificuldades enfrentadas para lecionar durante o acontecimento da pandemia de Covid-19.

Pelo viés da denúncia, SP 01 mobiliza a dificuldade de se assujeitar ao discurso pedagógico oficial de “*tudo aquilo que a bncc está colocando lá nas suas normativas*”, para apontar uma contradição relacionada à exigência presente nesse discurso: a de se usar as tecnologias sem que os professores estejam preparados para isso. Essa contradição está marcada linguisticamente pela denegação insistente de um “*não tem*” que aponta para uma série de faltas, como a do preparo, da estrutura, do suporte e do pessoal.

Sobre algumas questões relacionadas às condições das escolas da educação básica brasileira para o uso das TDICs já dediquei alguns momentos nesta tese, em especial na seção 0.4, em que trato das condições de produção do ensino remoto emergencial. O acontecimento da pandemia, em consonância àquilo que já venho discutindo, amplificou a precariedade das condições de acesso e de uso dessas tecnologias e lançou luz sobre aspectos lacunares de uma formação docente, que ainda é mais analógica do que digital.

Segundo Coracini (2006, 19), a menção insistente às novas tecnologias, seja quando são execradas ou quando são mitificadas, faz emergir vozes que apontam para “a (in)eficiência e a (des)valorização do profissional” e também “faz-se ouvir a (auto-)crítica à (des)atualização e à

(in)adaptação a um mundo em constante mutação”. Essas vozes podem vir de outros lugares, como do discurso oficial da BNCC, no entanto elas ressoam no discurso dos sujeitos-professores que se sentem despreparados, desatualizados e inaptos para lecionar. Especialmente, porque vivemos neste século XXI um mo(vi)mento de mitificação das ferramentas tecnológicas.

Se na SD 65, há um assujeitamento marcado linguisticamente pela convocação do significante “*adaptação*”, já na SD 68, parece-me que ocorre inicialmente um movimento que aponta para uma posição de contraidentificação. Essa posição, de acordo com Pêcheux (2014), corresponde a uma modalidade que caracteriza o discurso do “mau sujeito”, o discurso no qual o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição”. Essa tomada consiste em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação revolta...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno (Pêcheux, 2014b, p. 199).

Nessa SD, há marcas de contraidentificação de um sujeito-professor que questiona as orientações e normas relacionadas ao fazer docente pandêmico e junto a isso há a denúncia da sobrecarga de trabalho. Nela, o sujeito-professor assume a posição de um sujeito contraidentificado em “*eu até questionei muito o secretário da educação daqui / o que ele queria atingir com a gente dando essas aulas online*” e denunciante em “*sendo que nós estávamos como uma carga alta de aula / preparando aulas online / preparando aula física / preparando apostila*”.

Um sujeito-professor contraidentificado e questionador, mas que acaba por acatar a voz de autoridade de seus superiores, assujeitando-se e “*preparando aulas online / preparando aula física / preparando apostila*”. Um caleidoscópio que, na movimentação de subjetividades, sugere que “em nós, há identidades contraditórias, empurrando-nos em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas, pela inefável presença de discursos outros” (Eckert-Hoff, 2008, p. 65). Esse mo(vi)mento desloca SP 04 ora em direção à contraidentificação, ora em direção ao assujeitamento.

Por fim, na SD 69, SP 09 faz emergir em seu dizer um sujeito-professor desejante em “*eu acho que essa parte / se eu posso dizer que existe uma parte boa da pandemia / foi que eu aprendi*” e autoral ao afirmar que “*mas eu gosto muito de usar como base para preparar meu próprio material dentro das minhas possibilidades de tempo*”. O desejo, tal qual já discuti no terceiro capítulo, emerge como uma força catalisadora que desloca o sujeito-professor em

direção à aprendizagem e também deixa marcas em sua constituição como um sujeito-professor autoral, que parte do que os materiais didáticos apresentam para preparar seu próprio material.

Nesta seção, meu olhar leitor sobre o falar de si do sujeito-professor ~~de língua portuguesa~~ pinçou alguns recortes nos quais os movimentos de heterogeneidade constitutiva fizeram emergir diversos efeitos de sentido de ser professor. Para interpretar tais mo(vi)mentos, convoquei a metáfora do caleidoscópio, uma vez que ela nos ajuda a compreender que “A cada momento, este mundo é o que é” (Veyne, 1982, p. 275). É o que é em cada momento porque há deslocamentos.

Interpreto que os deslocamentos provocados nos modos de subjetivação desses sujeitos-professores fizeram com que esse caleidoscópio de subjetividades ganhasse outras nuances, cores e formas, decorrentes da experiência de docência pandêmica. Uma docência deslocada por efeitos *unheimlich* de sala de aula. Tela de aula, de saber. Não-saber, de presença. Ausência; pelos efeitos de angústia e de desejo e pela necessidade e impossibilidade de falar de si.

Um caleidoscópio de mo(vi)mentos que nos aponta para uma rede emaranhada de fios em “que se (entre)tece a identidade do professor de língua (materna e estrangeira), complexa e tensa, feita de imagens e valores que se chocam e unem” (Coracini, 2006, p. 16), fazendo emergir, pela via de um olhar discursivo. Desconstrutivo, um sujeito-professor afetado pelos efeitos de um caleidoscópio. Nesse emaranhado de fios, memória, passado, presente e futuro comparecem. Herança, promessa e por-vir fazem-me pensar sobre o lugar do Curso de Letras na constituição da subjetividade dos sujeitos-professores ~~de língua portuguesa~~ que lecionaram no acontecimento da pandemia de Covid-19. É sobre isso que tratarei na próxima seção, a qual cumpre a tarefa de propor um gesto de fechamento para este capítulo e para os deslocamentos das regularidades que compõem a banda de Möebius desta tese.

4.3 FALAR SOBRE, DO E PARA O CURSO DE LETRAS: MEMÓRIA, HERANÇA, PROMESSA E POR-VIR NO DIZER DOCENTE PANDÊMICO

A universidade moderna *deveria ser sem condição*. [...] Essa universidade reivindica e deveria ver reconhecida em princípio, além do que se chama de liberdade acadêmica, uma liberdade *incondicional* de questionamento e de proposição, até mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da *verdade* exigem. [...] Decerto o estatuto e o devir da verdade, bem como o valor de verdade, ocasionam discussões infinitas. [...] Mas isso é debatido, de modo privilegiado, *na* Universidade e nos departamentos que pertencem às Humanidades” (Derrida, 2003, p. 13-14)

A epígrafe escolhida para iniciar esta última seção traz de Derrida uma importante contribuição para pensarmos o lugar da universidade. Como um espaço movente e sem ser algo plano (Scherer, 2008), é dessa noção de lugar que me posiciono para pensar o lugar da universidade idealizado pelo filósofo como um lugar “sem condição”, isto é, um lugar de liberdade acadêmica incondicional para questionamentos e proposições. Talvez seja essa incondicionalidade que nos mova como sujeitos-pesquisadores-formadores.

Sugiro isso porque o assunto que tematiza esta última seção quase que nasceu junto com o próprio projeto de pesquisa e dialoga intimamente com um dos objetivos específicos, aquele que precisei reformular em minha trajetória, conforme expus no início deste capítulo. No entanto, no movimento orgânico de minha banda de Möebius, por meio dos deslocamentos entre os capítulos e as seções, falar sobre o Curso de Letras e o lugar dele, como uma memória da formação inicial, como um lugar de herança, de promessa e de por-vir, assume a responsabilidade de (ilusoriamente) fechar esse circuito. Acaso ou intenção, não importa. Importa é que me desloquei até aqui, porém, para isso, precisei deslocar meu olhar de sujeito-pesquisador, como compartilho a seguir.

Ao propor o objetivo específico de “identificar e analisar como os saberes advindos da formação inicial, enquanto interdiscurso, são mobilizados nos relatos que rememoram por meio de entrevista a prática profissional durante o acontecimento da pandemia de Covid-19”, minha intenção foi a de buscar nas escrituras de si pistas de que a universidade também deixava impressa suas marcas na memória de seus graduados. Busco, portanto, rastros e restos de uma memória que se volta para o tempo de formação, de como ela reverbera no discurso dos sujeitos-professores e de como os ecos dessa memória podem auxiliar a pensar um por-vir para o Curso.

A escolha desse objetivo específico também é perpassada pela inscrição de marcas de diversas memórias, entre elas, destacaria a memória da própria formação inicial de cada graduado e a do Curso de Letras que, em meio ao primeiro ano de pandemia de Covid-19, completou dez anos de atividade. São diversas camadas de memória que se chocaram à atualidade de um acontecimento singular. Se no decorrer de minha trajetória como sujeito-professora já me inquietava em torno da curiosidade em saber “o que fica da Universidade na formação profissional de seus graduados?”, o acontecimento da pandemia potencializou tal inquietação.

A inquietação em “saber o que fica da Universidade” me acompanha como docente no ensino superior há mais de duas décadas e a curiosidade em torno dela aponta para um desejo

de saber *como* ou *se* a universidade contribui na formação de traços da identidade profissional de seus graduados. Interpreto que a noção de herança proposta por Derrida (1994), como um legado que se herda e que é sempre um segredo, poderá me auxiliar nesta discussão. Pensar a herança como algo que não se junta nunca e como algo que só existe pela resposta que é do outro (1994) é o caminho que proponho para essa etapa de meus gestos de leitura-trituração sobre o lugar do Curso de Letras na memória de seus graduados. Isso me leva a pensar o graduado em Letras como um herdeiro e isso implica pensá-lo “não apenas alguém que recebe, é alguém que escolhe, e que se empenha em decidir” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 17) e porque “todas as questões concernentes ao ser ou ao que há em ser (ou não ser) são questões de herança”, como afirma Derrida (1994, p. 78).

Ao propor uma indagação na qual o sujeito-professor fosse instado a falar sobre o lugar do Curso de Letras em sua memória, busco identificar se há efeitos de sentido que apontem para uma herança ou não, indiciando para aquilo que dela esses sujeitos escolheram preservar, não apenas a aceitando, mas a relançando de outra maneira e mantendo-a viva (Derrida; Roudinesco, 2004). Ao pensar a noção de herança como algo que não apenas se preserva, porém que se relança de outra maneira para mantê-la viva, implica pensá-la com um olhar desconstrutor.

Por esse viés, interpretar o lugar do Curso de Letras na memória de seus graduados sugere que se olhe para aquilo que se preserva sim, mas, sobretudo, para aquilo que se reinterpreta, critica e desloca, “isto é, que se intervenha ativamente para que tenha lugar uma transformação digna desse nome: para que alguma coisa aconteça, um acontecimento, da história, do imprevisível por-vir” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 13). Não estaria aí um dos papéis da universidade na formação de seus graduados? Como um lugar de uma liberdade *incondicional* de questionamento e de proposição, provocar neles, na condição de herdeiros, o desejo de deslocarem sua herança em direção ao por-vir? E, assim, produzirem pequenos acontecimentos e não apenas um *happening* universitário (Pêcheux, 2016)?

Talvez.

Talvez porque “não há herança sem apelo à responsabilidade. Uma herança é sempre uma reafirmação crítica, seletiva e filtrante” (Derrida, 1994, p. 124). Assumindo a noção de herança por esse viés derridiano, a seguir apresento o Quadro 08 – Lugar da formação inicial na memória dos graduados, composto com sequências discursivas que foram recortadas das respostas produzidas para o questionamento que fiz aos sujeitos-professores se eles achavam que havia algo da sua formação no curso de Letras que teria lhes auxiliado para exercer a

docência pandêmica. Vejamos, então, que afirmações críticas, seletivas e filtrantes fizeram os sujeitos-professores deste estudo:

Quadro 08 - Lugar da formação inicial na memória dos graduados

<i>Questão: Houve algo da sua formação no curso de Letras que teria lhe auxiliado para exercer a docência pandêmica?</i>	<i>Marcas linguístico-discursivas</i>	<i>Efeitos de sentido de herança</i>
<i>SD 70: sim / acho que tudo / na verdade tudo o que eu faço hoje é baseado naquilo que eu aprendi na universidade / tudo o que a gente discutiu sobre aquisição de língua / ou até a questão da língua portuguesa / tudo aquilo que eu aprendi / variação linguística / que eu aprendi na universidade / aparece na sala de aula / até a questão do processo de avaliação do aluno (SP 02, p. 7)</i>	<i>Sim Tudo</i>	<i>Aceitação</i>
<i>SD 71: ai / a gente desconstrói / depois na sala de aula a gente desconstrói muita coisa da graduação / né / mas eu trago muita coisa sim / porque eu acho que a minha formação foi bem / teve uma base muito boa / porque a gente sempre soube que a sala de aula seria um desafio / que a gente precisaria / pelo menos a minha turma / os professores que me ensinaram / digamos / no curso de letras / todos sempre me falaram essa questão do desafio e de se adaptar ao aluno / a situação / (SP 04, p. 7)</i>	<i>Desconstrói mas muita coisa muito boa</i>	<i>Desconstrução</i>
<i>SD 72: ah / sim / eu acho que muitas coisas da minha formação e da graduação e dos professores / enfim /// da graduação específica da ufs / faz parte do meu dia a dia na docência e / principalmente / na pandemia / acredito que a forma de abordar o conteúdo / a forma de ministrar o estudo da língua mais do que a sua estrutura / como ela se manifesta nos sujeitos / na nossa sociedade / a importância dela / das linguagens (SP 05, p. 7)</i>	<i>muitas coisas</i>	<i>Alinhamento</i>
<i>SD 73: então essa minha base / que eu tive na graduação / eu acho que é aquilo que me sustenta em sala de aula / essa é a palavra / o que me sustenta em sala de aula / o que me sustentou na pandemia / do ensino on-line / e agora / é ter tido essa base textual / de pensar o texto (SP 06, p. 8)</i>	<i>sustenta</i>	<i>Sustentação</i>
<i>SD 74: eu acho que não tem como dissociar uma coisa da outra. Eu acho que alguma discussão de como que /// que nem eu falo / de estudo mesmo/ de conteúdo mesmo/ a gente consegue associar /// (...) eu digo que discussões que geraram /// teve umas situações / assim / com aluno / que eu dava exemplo de como eu aprendi na faculdade (SP 07, p. 11)</i>	<i>mesmo</i>	<i>Continuidade</i>
<i>SD 75: como a grande maioria dos meus colegas de formação também passaram pela universidade federal / então /a gente tem mais ou menos /// compartilha a mesma metodologia / o mesmo entendimento / então, a gente começava /// por exemplo /alguém</i>	<i>O mesmo</i>	<i>Alinhamento</i>

<i>começava atividade no Google Docs de forma colaborativa / o outro professor fazia continuação / a gente ia trabalhando de forma colaborativa no mesmo documento / não é? (SP 08, p. 4)</i>		
<i>SD 76: não / acho que ninguém estava preparado para isso / mas eu não me senti preparada porque eu sempre falo que a universidade // por mais que eu falo que a universidade federal ali o curso prepara muito a gente para a sala de aula porque são muitos estágios e os professores que pegam os estágios são muito bons / não é? (...) ele não prepara a gente para tudo / para diversas situações / inclusive / ele não prepara como lidar com o aluno como ser humano / não é? (SP 10, p. 8)</i>	<i>não inclusive</i>	<i>Negação</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O conjunto de SDs reunido no Quadro 08 aponta para diferentes efeitos de herança: aceitação, completude, adversidade, sustentação, alinhamento, continuidade, negação, contrariedade. Efeitos de herança que podem trazer pistas para interpretar que lugar(es) o Curso de Letras ocupa na memória dos graduados e, junto a isso, posso tentar compreender e discutir como esses efeitos reverberam na constituição identitária desses sujeitos-professores.

Contudo, antes de seguir em meus gestos de interpretação, entendo ser pertinente abrir um breve espaço para historicizar a constituição do Curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC. Trazer alguns elementos de uma memória sobre o Curso não deve ser interpretado aqui como uma mera colagem, montagem, reciclagem ou junção (Scherer; Taschetto, 2005). De acordo com essas pesquisadoras, “memória é tudo que pode deixar marcas dos tempos desjuntados que nós vivemos e que nos permite a todo o momento fazer surgir e reunir as temporalidades passadas, presentes e que estão por vir” (Scherer; Taschetto, 2005, p. 122). Reunir essas temporalidades, é isso que tentarei fazer brevemente a seguir.

De acordo com Surdi da Luz, Surdi e Surdi (2022), o Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS teve início em 29/03/2010 e seu projeto foi elaborado em 2010, por uma equipe de docentes do Curso atuantes nos três campi em que há oferta (Cerro Largo, Chapecó e Realeza), por uma Comissão de acompanhamento pedagógico e outros participantes vinculados a setores da UFFS. Seu ato autorizativo data de 2012 e seu reconhecimento se deu em dezembro de 2013. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura (UFFS, 2010), a implantação do curso cumpria a função de formar professores de língua portuguesa e de língua espanhola atendendo ao disposto na Lei 11.161 e no Decreto 6.755 e ao que está previsto como

compromisso da União com a educação no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto 6094/2007).

As pesquisadoras explicam que o primeiro PPC (UFFS, 2010) destaca que os poucos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior privadas ou comunitárias eram os cursos de Letras Português ou Letras Português e Inglês. Outro aspecto relevante seriam os dados da avaliação nacional sobre desempenho dos alunos no que se refere às competências de leitura que indicam que os níveis de aprendizagem não atingiam as metas estabelecidas. Nesse sentido, a formação de professores para a Educação Básica poderia contribuir para a efetivação de uma educação com mais qualidade, o que proporcionaria um nível mais elevado de aprendizagem dos alunos. Assim, “a formação de professores para atuação na Educação Básica é uma preocupação que direciona o Curso de Letras para o preparo de profissionais com saberes linguísticos e conhecimentos necessários para a atuação em sala de aula” (Surdi da Luz; Surdi; Surdi, 2022, p. 236).

É nessas condições de produção que o Curso de Letras se constitui, é implantado e está em funcionamento desde 2010 e que atualmente contabiliza mais de uma centena de graduados. Os sujeitos-professores participantes deste estudo também se constituem nesse lugar, são profissionais graduados entre os anos de 2015 e 2018, conforme exposto no Quadro 01.

Surdi da Luz, Surdi e Surdi (2022) também destacam a importância do Curso de Letras para a constituição do primeiro curso na área da pós-graduação *stricto sensu* da UFFS, em 2012, quando teve início o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), com um curso em nível de mestrado, e, em 2020, ampliado pela aprovação do Curso de Doutorado, com implantação em 2021. O PPGEL, em mais de uma década de existência, já titulóu mais de uma centena de mestres, que atuam em áreas vinculadas ao trabalho com a linguagem, mas, principalmente, nas redes de ensino da região, assim como em instituições superiores de ensino, contribuindo na qualificação para o exercício da docência e da pesquisa em seus contextos de trabalho. Importante destacar que dos dez sujeitos-professores entrevistados para esta tese, sete realizaram o mestrado no PPGEL, apontando que a formação continuada comparece como uma via de qualificação profissional para os graduados.

Ainda, segundo essas pesquisadoras, o trabalho desenvolvido pelos profissionais formados na UFFS tem impactado nos resultados da melhoria progressiva que os estudantes têm conquistado nos indicadores de desempenho em exames nacionais. Para comprovar tal afirmação, são apresentados dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2005 a 2019, das 8ª série/9º ano, da cidade de Chapecó (SC). Os dados relativos à rede

estadual apontam para a evolução do IDEB, que em 2005 era 3,9, até chegar em 4.8 em 2019 e o desempenho da rede municipal, que em 2005 era de 3.4, atingindo 5.2 em 2019. Esse avanço “ratifica a importância da formação docente de qualidade, pois ela contribui para a promoção de uma formação de igual qualidade dos estudantes da educação básica, efetivando-se, aí, um círculo virtuoso” (Surdi da Luz; Surdi; Surdi, 2022, p. 239). Interpreto que a análise proposta pelas pesquisadoras aponta para um lugar de herança. Uma herança que se torna perceptível pelos avanços nos resultados das avaliações, ou seja, ela só existe pela resposta que é do outro (Derrida, 1994).

Voltemos, agora, às SDs do Quadro 08 para analisar alguns efeitos de herança que emergem das escrituras de si dos sujeitos-professores entrevistados. Para isso, selecionei três delas, por interpretar que nelas comparecem efeitos de herança que me parecem apontar caminhos distintos:

SD 70: sim / acho que tudo / na verdade tudo o que eu faço hoje é baseado naquilo que eu aprendi na universidade / tudo o que a gente discutiu sobre aquisição de língua / ou até a questão da língua portuguesa / tudo aquilo que eu aprendi / variação linguística / que eu aprendi na universidade / aparece na sala de aula / até a questão do processo de avaliação do aluno / (SP 02, p.7)

Nessa SD, ao questionar SP 07 se ele achava que havia algo da sua formação no curso de Letras que teria lhe auxiliado para exercer a docência pandêmica, prontamente responde que “sim” e segue com “acho que tudo”, explicando o que englobaria esse “tudo”. Interpreto haver um efeito de herança como aceitação, uma vez que o sujeito afirma que tudo que faz é baseado no que aprendeu na universidade e lista uma série de conhecimentos que “aparece na sala de aula”. Considerando que “a afirmação do herdeiro consiste naturalmente na sua interpretação, em escolher” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 17), SP 07 escolhe aceitar e preservar essa herança.

A repetição do pronome indefinido “tudo” por quatro vezes comparece produzindo efeitos de sentido de completude e sugerindo o desejo de um saber totalizante que acompanha o sujeito-professor. Uma ilusão totalizante que aponta para um sujeito do conhecimento. Essa ilusão de um saber totalizante poderia também ser uma herança da formação inicial? Talvez, principalmente se considerarmos que “o sujeito é falado pela ideologia tanto quanto é falado pelo inconsciente” e que, assim, “podemos entender que o que perpassa esse dizer é o desejo de completude, de inteireza” (Eckert-Hoff, 2008, p. 91).

Ao asseverar que *“tudo o que eu faço hoje é baseado naquilo que eu aprendi na universidade”*, o discurso do sujeito-professor sugere seu assujeitamento ao discurso universitário vinculado à sua formação inicial, convocando-se a sustentar os conhecimentos socialmente validados e conformando-se a eles (Lacan, 1992). Com base no que Lacan (1992) propõe, o discurso universitário é um dos quatro modos de se estabelecer o laço social, uma vez que os discursos consistem em estruturas que regulam os enunciados que podem surgir nas interações humanas. Os outros três discursos seriam o do mestre, o da histórica e o do analista. Minha opção neste momento é não avançar nesta discussão e nas respectivas distinções entre os tipos de discursos propostos por Lacan (1992).

Por esse viés, interpreto que o sujeito-professor, ao assumir uma posição de herdeiro, busca sinalizar em seu dizer que o lugar do Curso de Letras em sua memória de graduado produziu efeitos de uma herança assertiva. Sua escolha seria a de preservar a herança, sob uma ilusão de completude.

Assim, o que SP 02 aponta em seu dizer que o acontecimento da pandemia não teria desestabilizado os saberes advindos de sua formação inicial e por essa razão considera que tudo o que herdou de sua formação inicial permaneceu presente durante a docência pandêmica. Já na segunda sequência selecionada para análise, parece-me ocorrer outro deslocamento nos efeitos de herança:

SD 71: ai / a gente desconstrói / depois na sala de aula a gente desconstrói muita coisa da graduação / né / mas eu trago muita coisa sim / porque eu acho que a minha formação foi bem / teve uma base muito boa / porque a gente sempre soube que a sala de aula seria um desafio / que a gente precisaria / pelo menos a minha turma / os professores que me ensinaram / digamos / no curso de letras / todos sempre me falaram essa questão do desafio e de se adaptar ao aluno / a situação / (SP 04, p. 7)

Na SD 71, ao responder ao mesmo questionamento, SP 04 inicia sua explicação com uma interjeição *“ai”*, para em seguida dizer *“a gente desconstrói muita coisa da graduação”* e complementa com um *“mas eu trago muita coisa sim”*, explicando-se sobre isso. Haveria nesse dizer um efeito de herança como desconstrução, em que o sujeito-professor se posiciona como um *“herdeiro fiel e infiel”* (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 12). Ao afirmar que *“a gente desconstrói”*, SP 04 assume a condição de receber a herança de sua graduação, com a possibilidade de interpretá-la e modificá-la, sem se comprometer com uma incorporação cega (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 25).

Em meu olhar-leitor, a interjeição “*ai*” seria uma marca linguística que produz efeitos de espontaneidade e expressividade, por onde escaparia uma confissão de infidelidade à herança recebida e ao ser enunciada na abertura da resposta acaba por funcionar discursivamente na sinalização de que algo que seria dito, de algum modo, provocaria dor. Minha primeira impressão, em um movimento de escuta discursiva, foi o de ouvir esse “*ai*” como se estivesse direcionado a mim, que na cena discursiva da entrevista, estaria na posição de ex-professora e, como tal, talvez não fosse gostar do que ouviria em seguida.

Contudo, a fidelidade à herança é resgatada no fio do discurso, quando SP 04 mobiliza a conjunção adversativa “*mas*” para contra-argumentar sobre sua infidelidade e, assim, amenizar a dor anunciada pelo “*ai*”. Esse movimento adversativo soa como um gesto que tenta re-equilibrar um jogo de forças: ao mesmo tempo em que a sala de aula desconstrói “*muita coisa*”, há “*muita coisa*” que se traz da graduação. Desse modo, o sujeito-professor sugere que há coisas de sua formação presentes em sua memória, apontando-as em seu discurso e, com isso, ele poderia mostrar como a sua experiência de desconstrução ainda rende “homenagem àquilo, àqueles que eu diria a quem ela ‘se prende’” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 13-14).

Que coisas seriam essas que movem o sujeito-professor em direção à infidelidade de sua herança? E quais o movem em direção à fidelidade? Talvez uma possível resposta esteja “*na sala de aula*” e na “*base muito boa*”, ou seja, nos efeitos de sentido de prática e de teoria que ambas as formulações convocam. A “*sala de aula*”, como um lugar da prática profissional, seria onde “*muita coisa*” é desconstruída e a “*base muito boa*” da graduação seria o lugar onde se constroem as teorias que fazem parte da formação profissional do sujeito-professor.

Desse modo, os efeitos de sentido de herança como desconstrução apontam para um lugar da formação inicial na memória dos graduados em que os saberes dessa formação conflituam-se com a prática da sala de aula. Teoria e prática são colocadas em lugares diferentes, não diria opostos, porém em lugares que nem sempre se encontram na experiência docente. Trata-se de uma discussão que não é nova, mas que foi potencializada pelo acontecimento da pandemia de Covid-19, em que diversos efeitos emergiram em virtude do formato de ensino remoto emergencial, conforme já discutido no primeiro capítulo.

Por fim, na SD 76, interpreto haver mais um deslocamento dos efeitos de herança da formação inicial na memória dos sujeitos-professores:

SD 76: não / acho que ninguém estava preparado para isso / mas eu não me senti preparada porque eu sempre falo que a universidade // / por mais que eu falo que a universidade federal ali o curso prepara muito a gente para a sala de aula porque são muitos estágios e os

professores que pegam os estágios são muito bons / não é? (...) ele não prepara a gente para tudo / para diversas situações / inclusive / ele não prepara como lidar com o aluno como ser humano / não é? (SP 10, p. 8)

Na SD 76, o sujeito-professor inicia sua resposta sobre haver algo da sua formação no curso de Letras que teria lhe auxiliado para exercer a docência pandêmica com um rápido “não” e segue se explicando “acho que ninguém estava preparado para isso / mas eu não me senti preparada” porque “ele não prepara a gente pra tudo”. Mesmo que durante a graduação tenham ocorrido “muitos estágios” com professores “muito bons”, SP 10 enfatiza que o curso “não prepara como lidar com o aluno como ser humano / não é?”. Um bombardeio de negações acerca do lugar da formação inicial em sua memória de graduado que acaba por produzir um efeito de herança como negação.

No entanto, concomitante à latente negação, o sujeito-professor pontua alguns aspectos positivos da graduação, ao afirmar que “o curso prepara muito a gente para a sala de aula”, produzindo efeitos contraditórios. Essa contradição sugere mais um mo(vi)mento da heterogeneidade constitutiva do sujeito-professor e também aponta para os efeitos *unheimlich* de saber / não-saber, tal qual já discuti na seção 1.3.

Escolher negar sua herança é também uma opção possível para o sujeito-herdeiro e parece ser isso que acontece na SD 76. Em especial, no momento em que o sujeito-professor traz em seu dizer um “inclusive” para reforçar sua posição e para indicar que a formação inicial “não prepara como lidar com o aluno como ser humano / não é?”. Por interpretar que houve faltas na formação da graduação, mesmo reconhecendo que o curso prepara bastante para a sala de aula, SP 10 confessa o quanto teria sido perturbadora a experiência de docência pandêmica.

Interpreto que tanto nesta SD, quanto na SD 70, há um desejo de completude expresso pelos sujeitos-professores, acompanhado por uma ilusão de saber totalizante. Na esteira dessa ilusão, há uma idealização de que a formação inicial prepare “pra tudo”, “inclusive” para “lidar com o aluno como ser humano”. A ausência desse preparo aponta para algo que, pelo olhar do sujeito-professor, se constitui em uma falta que o impede de tomar para si a herança de sua formação. Contudo, negar sua herança não implica que ela não ressoe em ser (não) herdeiro, uma vez que “o ser disso que somos é, primeiramente, herança, o queiramos, saibamos ou não” (Derrida, 1994, p. 79). Mesmo sem querer ou sem saber, tornamo-nos sujeitos-herdeiros.

As três sequências discursivas selecionadas para este bloco de análises ajudam a discutir distintos efeitos de herança, em que a formação inicial da graduação em Letras reverbera diferentemente na memória de cada graduado, fazendo emergir o que interpreto ser um sujeito-professor afetado pelos efeitos de herança da formação inicial. Por um viés discursivo, desconstrutivo, interpreto que os efeitos triturados nesta seção - aceitação, desconstrução e negação - apontam também para distintas relações que cada sujeito-professor toma para si acerca do papel da universidade e dos saberes que por ela transitam.

Sobre isso, vale a pena considerar o que Nascimento (2009, p. 9) pondera sobre o que poderia ser uma verdadeira herança. Para ele, a verdadeira herança “é o saber: é preciso sempre ‘saber saber’, ainda que este saber deva se aproximar de uma forma instigante e expropriadora de não saber, senão corre-se o risco de enrijecimento. A política da herança é a de um saber que reivindica também o direito ao não-saber”.

Escolher qual a sua herança: de um saber que se aceita, sob uma ilusão de completude, ou de um saber sobre o qual se produzem deslocamentos, ou ainda de um saber que se nega, sob a ilusão de que dele nada fica impresso na memória, são algumas das possibilidades que o herdeiro tem a sua disposição. Assumir (ou não) uma posição de sujeito-herdeiro é algo que também se herda, querendo ou não, uma vez que nisso reside um dos pilares da liberdade acadêmica.

Novamente a falta do falar sobre o ~~ensino de língua portuguesa~~ é uma regularidade nas sequências discursivas que compõem o Quadro 08. Das sequências selecionadas, somente na SD 70, comparece no fio do discurso a menção a aspectos que tangenciam esse tema, em: “*tudo o que a gente discutiu sobre aquisição de língua / ou até a questão da língua portuguesa / tudo aquilo que eu aprendi / variação linguística / que eu aprendi na universidade / aparece na sala de aula / até a questão do processo de avaliação*”. Nesse recorte, SP 02 destaca tópicos relacionados a conteúdos curriculares que fizeram parte de sua formação inicial e que teriam embasado suas ações em sala de aula, entre elas “*a questão do processo de avaliação*”.

Porém, nas demais SDs é uma falta que comparece como um não-falar sobre o ~~ensino de língua portuguesa~~ que aponta para sobre o que o sujeito deseja falar. De tal modo que no decorrer desta investigação, minha impressão é a de que eu poderia ter entrevistado professores de qualquer área do conhecimento, porque talvez algumas das regularidades poderiam ser as mesmas. O desejo desses sujeitos não era o de falar sobre o ensino de seu componente curricular, mas sim falar sobre como foram afetados pela desestabilização nos modos de ser professor durante a pandemia e de como o encontro entre uma memória e uma atualidade, ao

produzirem um acontecimento (Pêcheux,1990; 2007), deslocaram redes de sentidos, que se abriram para outras possibilidades de interpretação e que apontaram outros lugares para onde os sujeitos-professores se deslocaram, afetados por outros efeitos, discutidos no decorrer desta tese.

Que efeitos emergiram das escrituras de si ao falar de si, falar da docência pandêmica e falar sobre o Curso de Letras? Sujeitos-professores afetados pelos efeitos de uma não-escuta, em que o batimento dos efeitos *phármakon* de veneno: remédio trouxe à tona o desamparo vivenciado pelos sujeitos-professores. Sujeitos também afetados pelos efeitos de um caleidoscópio de subjetividades, constituindo-se de modos heterogêneos, múltiplos e contraditórios e ainda afetados por efeitos de herança da formação inicial, ora aceita, desconstruída ou negada.

Na esteira dessas discussões, ao interpretar o lugar da formação inicial na memória dos sujeitos-professores como um lugar que produz distintos efeitos de herança, ocorreu-me olhar também como esse sujeito-herdeiro é prospectado no discurso pedagógico institucional. Por isso, agora proponho interpretar alguns dizeres que compõem o PPC de Letras, em especial o que está projetado no perfil do egresso. Vejamos o perfil do egresso enunciado na primeira versão deste documento:

Nesse contexto, o *futuro professor* de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola deve ser capaz de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas ao ensino-aprendizagem dos conhecimentos linguísticos e literários, beneficiando-se de novas tecnologias para ampliar seu senso investigativo e crítico, *buscando continuamente aprofundar/renovar seu desenvolvimento profissional de forma autônoma, a partir da reflexão sobre sua própria prática pedagógica* (UFFS, 2010, p. 35, grifos meus).

Nesse recorte que representa o parágrafo final do texto que trata sobre o perfil do egresso no PPC de Letras, o sujeito prospectado pelo documento é designado como “*futuro professor*”, com as especificações das áreas em que está habilitado a lecionar, destacando o lugar das novas tecnologias para ampliação de suas atividades. Ao final do parágrafo, em “*buscando continuamente aprofundar/renovar seu desenvolvimento profissional de forma autônoma, a partir da reflexão sobre sua própria prática pedagógica*”, comparece o que proponho designar como efeitos de promessa de herança. Ao propor que esse “*futuro professor*” busque aprofundamento, renovação e autonomia, deseja-se, pela via de uma promessa, que esse sujeito

tome para si os saberes disponíveis durante sua formação e que os desloque a partir “*da reflexão sobre sua própria prática pedagógica*”.

Segundo Derrida (1995), uma promessa é a memória do que carrega o porvir aqui e agora e: “É-se responsável perante aquilo que vem antes de si, mas também perante o que está por vir, e, portanto, também *perante a si mesmo*” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 14). Por isso, interpreto que o que está expresso nesse recorte do perfil do egresso se configura como um efeito de promessa de herança. Uma promessa de que o herdeiro, nesse caso o “*futuro professor*”, não seja apenas alguém que receba, mas que seja alguém que escolha e que se empenhe em decidir. Empenho que também pode ressoar responsabilidade, uma vez que não há herança sem apelo à responsabilidade de acordo com Derrida (1994).

Além disso, o pensamento da promessa³⁹:

[...] pressupõe, portanto, como qualquer experiência performativa, o que pressupõe a gramática, pelo menos, de uma 'primeira pessoa'. Abre-se, então, no próprio "presente" desta gramática, um futuro que não pode ser saturado, o avanço de um futuro que nada pode fechar. Mas também pressupõe que essa primeira pessoa seja plural, mais de uma, uma e outra. Mesmo quando prometo a mim mesmo, quer prometa a mim mesmo isso ou aquilo, ou quer prometa a mim mesmo, a outra pessoa já está no lugar. Devemos dar espaço a ele porque não há lugar sem ele (Derrida, 1995, p. 40).

Uma promessa que se faz na primeira pessoa do plural e no tempo presente, em que “*nós prometemos*” um futuro ao “*futuro professor*”. Seriam, de acordo com meu olhar-leitor, efeitos de promessa de herança, uma vez que sobre o que se promete não há como se dar garantias, pois para que algo seja uma promessa, é preciso que seja mantido sem a segurança de sê-lo (Derrida, 1995). Um movimento que conjuga no presente um futuro e que faz o sujeito se deslocar de egresso para “*futuro professor*”.

Ao buscar o perfil do egresso presente no PPC de Letras para pensar os efeitos de promessa de herança, inquietei-me com o significante “egresso” porque constatei estar o empregando desde meu projeto de pesquisa, contudo, não havia ainda observado os efeitos de sentido que são convocados por ele. É o que faço agora, conforme já havia anunciado há muitas páginas, no antecapítulo, na seção 0.2.

O significante “egresso” é empregado no discurso acadêmico com bastante recorrência, principalmente para se referir ao perfil daqueles que se graduam no ensino superior. Aparece, portanto, com relativa intensidade em documentos, como os projetos pedagógicos, com ênfase

³⁹ Tradução disponível em: <https://www.idixa.net/Pixa/pagixa-0908311008.html>. Acesso em: 11 ago. 2024.

na formulação “perfil do egresso” e também no discurso institucional da UFFS, como no site, onde há páginas dedicadas às informações sobre os cursos de graduação.

Ao buscar sentidos dicionarizados para “egresso”, encontrei algumas acepções:

Egresso:

Que se ausentou; que se distanciou.

Que já não faz parte de um grupo.

substantivo masculino

Aquele que deixou de fazer parte do convento.

Ação ou efeito de se afastar; afastamento, saída.

[Jurídico] Pessoa que, após cumprir pena, adquire liberdade, deixando o estabelecimento prisional, a clausura etc.

Etimologia (origem da palavra egresso). Do latim *egressus*.a.um. (Dicio, 2024)

E por que razões me inquietei com esse significante? Primeiramente, porque ao pesquisar acepções dicionarizadas, constatei que ser egresso pode significar “aquele que se distanciou, que já não faz mais parte de um grupo”. Considerando essas acepções, que efeitos de sentido podem ser convocados quando a Universidade emprega esse significante para se referir àqueles que nela se graduaram? Poderia interpretar que seu emprego acaba por mobilizar uma ideia de afastamento e de distanciamento, sugerindo que o compromisso da instituição com esse sujeito se encerra quando da conclusão de sua graduação? Na esteira disso, a relação entre sujeitos e universidade parece ser provisória, precária e estancada quando o ciclo formativo é concluído. Cortar laços seria um gesto responsável por parte da Universidade?

Em segundo lugar, porque considerar essa possibilidade de interpretação sobre o funcionamento discursivo do significante “egresso” me perturbou. Talvez porque um dos objetivos que me movem neste estudo esteja relacionado ao meu desejo de investigar “o que fica da Universidade na formação profissional de seus graduados”. O que poderia “ficar” se ao me referir a esses sujeitos optei por uma designação que evoca efeitos de sentido de afastamento? Como buscar ou propor algo que aproxime a formação inicial dos graduados quando trato esse sujeito como alguém que já não faz mais parte da Universidade? Afetada por esse incômodo de efeitos de sentido, optei por designar os sujeitos-professores deste estudo como graduados e não como egressos do Curso de Letras, já que “graduado” se refere àquele que concluiu um curso de graduação em uma instituição de ensino superior (Dicio, 2024, *online*).

Ciente de que há efeitos de sentido distintos ao se empregar “egresso” e ao se empregar “graduado”, e um pouco menos desconfortável com a mudança de designação, uma vez que qualquer escolha poderá trazer outras perturbações, retornemos agora, à discussão do recorte

que apresentei anteriormente sobre o perfil do egresso. Ao se anunciar nesse perfil que o “*futuro professor de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola deve ser capaz de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas ao ensino-aprendizagem dos conhecimentos linguísticos e literários*”, instala-se um efeito de promessa de herança. Essa promessa, segundo Derrida (1995), deve ser concomitantemente infinita e finita em seu princípio. Uma promessa deve ser ao mesmo tempo infinita, incalculável, insustentável e finita, porque para prometer indefinidamente, não se promete mais.

O que se profere nesta promessa do perfil do egresso? Um dever-ser-professor. Interpreto que esse “dever-ser” do “*futuro professor*” poderá ser aceito, desconstruído, negado, tal como discuti anteriormente, ou ainda herdado de outras maneiras, tais quais queiram seus herdeiros. Designar o “*futuro professor*” como egresso, como alguém que deixa de fazer parte ou que se afasta da Universidade, parece-me fragilizar essa promessa de herança, além de sugerir uma certa desresponsabilização da Universidade em relação ao que esse “*futuro professor*” fizer, já que seria alguém “que já não faz mais parte do grupo”.

Poderia a universidade desresponsabilizar-se? Penso que não, pois “se há uma responsabilidade universitária, ela começa pelo menos no instante em que se impõe a necessidade de ouvir”. De ouvir “questões, de assumi-las e de responder a elas” (Derrida, 1999, p. 83). Gomezjurado Zevallos (2010, p. 83) explica que:

No pensamento derridiano, a responsabilidade não se reduz ao dever, em sendo assim, para se questionar acerca do pensamento da responsabilidade – sobre os limites do conceito responsabilidade – é necessário perguntar o que quer dizer responder. Uma das perguntas a ser feita, talvez, seja se responder implica algum oposto, visto que o não responder é já uma resposta. Na desconstrução, a responsabilidade busca *pensar o impossível, interromper a ordem das coisas* a partir de acontecimentos não programáveis, acontecimentos que excedem todo horizonte do possível, portanto, da potência e do poder (grifos meus)

Em meu olhar-leitor, sugiro que o acontecimento da pandemia de Covid-19, ao quebrar rituais da sala de aula, perturbando imaginários sobre o que é ser professor e provocando uma série de efeitos que afetaram os sujeitos-professores, abriu rachaduras para que nos desafiássemos a pensar o impossível, interrompendo a ordem das coisas. Não nos esqueçamos que “um acontecimento sempre provoca uma ferida no curso do cotidiano da história, na repetição e antecipação comum de toda experiência” (Derrida, 2004c, p. 106).

Talvez seja por essas rachaduras que precisemos exercitar a incondicionalidade da universidade e lançar mão dessa liberdade incondicional para “lamber” as feridas expostas pelo acontecimento da pandemia de Covid-19. Algumas dessas feridas machucaram nosso

narcisismo, porque expuseram algumas de nossas mazelas, porém “*suportar as quebras narcísicas* se torna fundamental para quem pretende viver aqui e agora, deixando para os anjos a tarefa de serem felizes apenas no paraíso que foi prometido no além-vindouro” (Riolfi, 2015, p. 283, grifos meus).

Suportar essas quebras não deveria ser uma das responsabilidades da Universidade? O que implica não só lamber as feridas, mas também “cortar na própria carne”. Não se referir àqueles que se formam na Universidade como “egressos” poderia se configurar como um pequeno gesto que instauraria um pequeno acontecimento (Pêcheux, 2016)? Um pequeno acontecimento que poderia desconstruir, deslocar e reconstruir relações entre Universidade e aqueles que nela se graduam.

Aprender com as falhas, abrindo-se para o imprevisível, para o inapropriado, para “a absoluta surpresa, a incompreensão, o risco de mal-entendido, a novidade não-antecipável, a pura singularidade, a ausência de horizonte” (Derrida, 2004d, p. 100) *talvez* também possa ser um dos lugares de responsabilidade da Universidade. Para que dessas aberturas, as que vêm das feridas e as que vêm das próprias lacerações, se constituam pequenos acontecimentos que nos mobilizem, que nos desloquem.

No decorrer desta tese, algumas dessas feridas ficaram expostas e algumas lacerações se produziram, apenas algumas, mas já são algumas que nos sugerem aspectos sobre os quais devemos nos debruçar, questionar, interpretar. Dentre eles, destacaria esse que me motivou a produzir esta última seção, na qual meu olhar se volta para o lugar do Curso de Letras na memória de seus graduados. Um lugar de legados derridianamente chamado de heranças. Uma herança que se aceita, que se nega ou que se desconstrói e que produz efeitos no ser-professor que prometemos ser.

Um modo possível de tratar feridas expostas residiria em gestos como os de questionar, perguntar, provocar e propor. Interpreto que, de certo modo, é isso que intentamos fazer ao pesquisar e ao produzir conhecimento no espaço universitário, lugar onde acontece “uma liberdade *incondicional* de questionamento e de proposição, até mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da *verdade* exigem” (Derrida, 2003, p. 13-14).

Talvez o gesto de sempre trazer a mesma pergunta ao final de capítulo seja a minha tentativa de dizer publicamente o que esta pesquisa exige. Então voltemos a ela: como posso olhar para este exercício teórico. / analítico. / discurso. / desconstrutivo em torno da experiência docente de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19?

Pensar a formação inicial de professores que considere o por-vir e não apenas o futuro e, junto a isso, pensar a educação como um “acontecimento do im.^o possível” (Gomezjurado Zevallos, 2010,) poderia ser um modo de olhar para este exercício. Pensar a educação como acontecimento do impossível “é pensar naquilo que está sempre porvir, permitindo transitar entre os discursos acerca dos programas educacionais, no entanto, e, ao mesmo tempo, interrogá-los e suspendê-los” (Gomezjurado Zevallos, 2010, p. 82).

O por-vir, mais uma noção derridiana, se distingue do futuro, uma vez que o por-vir “pede a abertura, a vinda do outro (que vem) [...]”; e o futuro pode sempre reproduzir o presente, anunciar-se ou apresentar-se como um presente futuro na forma modificada do presente” (Derrida, 2007, p. 54). Abrir passagem, ter abertura, incluiria aí “escapar pelas rachaduras” e não apenas reproduzir o presente.

Os deslocamentos a que me propus neste estudo, ao interpretar a pandemia de Covid-19 como um acontecimento e ao produzir um olhar-leitor sobre os efeitos de ser professor ~~de língua portuguesa~~ durante esse acontecimento, instigam-me a defender que é nosso dever/devir desconstruir. Desconstruir, deslocando nosso olhar sobre a formação inicial a fim de assumir “uma ideia de educação que desestabilize os modelos tradicionais, marcas notáveis, sobretudo da modernidade entendida como um tempo de ordem, estabilidade e precisão da história” (Skliar, 2003, p. 52). Um desejo que assumo como um *talvez* im.^o possível.

Um *talvez* im.^o possível, mas não qualquer im.^o possível:

Pois um possível que fosse apenas possível (não impossível), um possível segura e certamente possível, acessível de antemão, seria um mau possível, um possível sem porvir, um possível já posto de lado, se se pôde dizê-lo, confiante da vida. [...] Sem a abertura de um possível, absolutamente indeterminado, sem a suspensão radical que um talvez marca, não haveria nem acontecimento nem decisão[...] Se nenhuma decisão (ética, jurídica, política) é possível sem interromper a determinação, engajando-se no talvez, em contrapartida, a mesma decisão deve interromper aquilo que é sua condição de possibilidade, o *talvez* mesmo (Derrida, 2004b, p. 259, grifo meu).

Engajar-me em um *talvez* é buscar um im.^o possível com por-vir, porque é o *talvez* que possibilita pensar a intervenção entre o futuro e o por-vir, em uma experiência que permite a irrupção do acontecimento. Conforme Gomezjurado Zevallos (2010, p. 49), “o talvez surge quando o porvir interrompe a concepção tradicional de tempo entendida como finalidade [...] O porvir abre o acontecimento sem finalidade prevista, talvez uma abertura à invenção”. Para quais invenções precisamos nos abrir? Que possibilidades irromperam do acontecimento da

pandemia de Covid-19 que podem nos auxiliar a deslocar nosso olhar sobre a formação inicial de professores na Universidade?

Esse exercício também me mobilizou a tensionar sobre o perfil de graduados que almejamos e que está idealizado no PPC, confrontando-o e comparando-o à prática relatada e vivenciada pelos sujeitos-professores. Entre o ideal e o real, houve um acontecimento singular que demandou um formato de ensino também singular. Pandemia e ensino remoto emergencial nunca (é um exagero intencional) estiveram presentes nos projetos pedagógicos, porque não eram avistados no horizonte das possibilidades e necessidades que envolvem a formação docente. Contudo, continuamos sendo professores, lecionando.

Talvez seja prudente eu me retificar, não defendo que nossos currículos devam prever (não somos futurólogos) tais temas/assuntos durante o processo de formação (confesso que me incomodo com essa designação, ainda espero encontrar outro que sinalize mais claramente o que entendo ser esta etapa, talvez isso não aconteça nesta tese). O que intento defender é que devemos (aqui é isso mesmo que quero defender, é nosso dever/devir) problematizar a formação inicial, de modo a propor caminhos, percursos, possibilidades durante esse processo que ao final (ilusório) dessa etapa inicial, o sujeito-professor, se colocando ou sendo colocado em um cenário imprevisto - tal qual foi o experienciado com a docência pandêmica - desloque-se, desconstrua-se, seja o professor que se pode ser, reconstruindo-se incessantemente.

Riolfi traz uma interessante contribuição para pensar a formação de professores:

A formação de professores de línguas precisa se configurar como uma instância na qual a pessoa que está sendo formada pode alterar sua relação com o tempo, *tornando-se agente de sua construção*. Para além de quem recebe informações que foram acumuladas antes de seu nascimento, o professor do século XXI deve estar à altura de sua época (Riolfi, 2014, p. 179, grifos meus)

Comungo com essas ideias, porém meu desejo de sujeito-pesquisadora-formadora é o de deslocar o que Riolfi nos sugere, para que além de se tornar “um agente de sua construção”, o sujeito-professor também se constitua em um agente de sua desconstrução. Um caminho possível para que isso aconteça é o de a universidade – e, por extensão, os seus cursos - assumir o princípio da incondicionalidade derridiana. A universidade incondicional não existe, “mas em princípio, e conforme sua vocação declarada, em virtude de sua essência professa, ela deveria permanecer como um derradeiro *lugar de resistência crítica*” (Derrida, 2003, p. 16, grifos meus). No decorrer de meus deslocamentos nesta pesquisa, descobri que é desse lugar que

desejo professar, em que desejo ser professora: uma sujeita-professora-desconstrutora⁴⁰ numa universidade incondicional.

Utopia? Não! Prefiro derridianear e chamar de im-possível.

Movo-me para chegar lá...e para isso preciso ilusoriamente chegar a um ponto de paragem nesta escritura. Deslocando-me por uma banda de Möebius, cheguei até aqui e quase paro. O que ainda vem na sequência intenta registrar minhas considerações em um final im-possível, mas necessário de algo que não se cessa.

⁴⁰ Minha última nota de rodapé precisava ser para isto: registrar meu incômodo com a im-possibilidade gramatical de realizar a concordância de gênero com o significante sujeito. Uma pequena subversão para me sentir mais acolhida neste final de escritura. Sou uma sujeita-professora-desconstrutora.

5 CONSIDERAR AÇÕES: UM FIM IMPOSSÍVEL, MAS NECESSÁRIO DE ALGO QUE NÃO SE CESSA...

Por onde começar a escritura desta parte da tese que cumpre a (ilusória) função de demarcar um ponto de paragem? Ocorreu-me seguir por dois caminhos: primeiramente, tentarei sumarizar meu olhar-leitor acerca do que propus de análise em cada capítulo, relacionando-o ao problema de pesquisa e, em seguida, comentarei acerca do título proposto para esta tese.

No antecapítulo, ensaiei meus primeiros passos de inscrição e de desconstrução de uma escritura científica e propus um ilusório marco zero para iniciar meus deslocamentos. Nele apresentei e argumentei sobre as escolhas teórico-metodológicas e as condições de produção deste estudo, bem como explicitarei sobre quem são os sujeitos-professores participantes e as regularidades discursivas que compõem a tese, desenhando-as em uma banda de Möebius.

Começando os deslocamentos de minha banda de Möebius, o primeiro capítulo tratou da regularidade *unheimlich*. Nele, propus um olhar-leitor que interpretou os efeitos *unheimlich* nos deslocamentos da docência pandêmica e sugeri interpretar o ensino remoto emergencial como um não-lugar de entre-ensinos. Seguindo os caminhos dessa banda, a angústia compareceu como efeito que engasgou, que afetou a *corporeidade* do sujeito-professor. Afetações que permitiram rastrear uma cartografia de afetos para a docência pandêmica. O desejo moveu o terceiro capítulo, assim como um efeito mobilizou o sujeito-professor a se deslocar de uma posição desamparada para uma possível posição desejante. Desejos e desamparos produziram efeitos de resto que apontaram para efeitos de empatia e de tecnologias na docência pandêmica. Falar, falar e falar, de si, da docência pandêmica e do Curso de Letras movimentaram os deslocamentos do quarto capítulo. Um falar de si que produziu efeitos *phármakon* de veneno/remédio, reverberando efeitos de não-escuta e ecoando dizeres sobre o Curso de Letras, que evocaram efeitos de herança.

O conjunto de regularidades que desenharam minha banda de Möebius mostrou-me afetos e efeitos de ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19, com um sujeito-professor: afetado pelos efeitos *unheimlich*; afetado pelos efeitos da angústia; mobilizado pelos efeitos do desejo; afetado pelos efeitos do desamparo; afetado pelos efeitos das tecnologias; afetado pelos efeitos da empatia; afetado pelos efeitos de uma não-escuta e um sujeito-professor afetado pelos efeitos de herança da formação inicial.

Esse conjunto de efeitos de ser professor ajudou-me a identificar e analisar que modos de subjetivação emergiram nas escrituras de si dos sujeitos-professores de língua portuguesa e também auxiliou na interpretação de como esses sujeitos rememoram a experiência de docência no acontecimento da pandemia de Covid-19. Escritura de si das quais transbordaram efeitos de sentido que emergiram do acontecimento da pandemia

Afetada por esse conjunto de efeitos, interpretei que o significante “efeito” deveria comparecer na formulação do título desta tese. Daí decorre como o título desta tese começou a se constituir, que é o que trato no segundo caminho escolhido para trilhar os deslocamentos ilusoriamente finais desta escritura. É um caminho que passa por um exercício de leitura-trituração do título que atribuí a esta tese. Para tal, comungo do que propõe Coracini (1989) sobre o título ser um lugar privilegiado de manifestação da subjetividade. Segundo a pesquisadora:

o título desempenha no processo de leitura uma função eminentemente catafórica, e, assim, ao mesmo tempo em que camufla o percurso discursivo, exerce grande influência sobre o leitor, na medida em que funciona como estímulo ou desestímulo à leitura [...] constitui uma estratégia a serviço das intenções do sujeito enunciador que pretende influir sobre o leitor, interessá-lo, senão convencê-lo (Coracini, 1989, p. 235).

Mesmo que do ponto de vista de produção sua redação aconteça depois do texto, portanto, com uma função anafórica, o título cumpre a função de anunciar intenções e escolhas e com elas se deseja sinalizar possíveis caminhos de leitura. Vamos, então, às intenções e às escolhas sinalizadas no título proposto para este trabalho: “Um olhar discursivo. desconstructivo sobre os efeitos de ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19”.

Dentre os inúmeros ensaios de como nomear este trabalho acadêmico, a formulação. título que assumi é uma tentativa de sintetizar um pouquinho do que aprendi nesta jornada de doutoramento e junto a isso objetiva sugerir o que esta investigação trouxe à tona acerca do objeto que me propus investigar. No movimento catafórico-anafórico proposto por Coracini (1989), aconteceram muitos deslocamentos em relação à primeira versão de título que foi atribuída ainda no pré-projeto, a saber: O que é “ser” professor(a) de português no contexto de pandemia de Covid-19: o dizer sobre o fazer. Contudo, não me debruçarei sobre essa versão inicial, apenas a trago para ilustrar um antes e um depois, resultante de um processo de estudo e de investigação. Passemos, agora, ao meu olhar-leitor para o título “oficial”.

“Um olhar”, esse é meu primeiro grande aprendizado neste estudo que se propõe a ser “discursivo./desconstrutivo”. Só aprendi a ir por esse caminho, fazendo meus próprios deslocamentos. Deslocamentos amparados por vários olhares, como o de minha orientadora, Ângela Derlise Stübe; também amparada pelo olhar experiente de minha banca de qualificação, composta pelas professoras Amanda Scherer e Maria José Coracini; pelo olhar dos teóricos que me mobilizaram pelo viés de uma perspectiva discursiva em interface com a desconstrução e a psicanálise, aproximando, quando possível Pêcheux, Derrida, Freud e Lacan, ao olhar dos sujeitos-professores que me doaram o seu dizer para que eu tivesse o que dizer nesta tese.

Esses olhares (e também aqueles que ficaram de fora desse registro, para não alongar demais o parágrafo) ajudaram-me a aprender que o que eu poderia fazer neste estudo seria isso: apenas “um olhar”. Aprendi que interpretar é propor um olhar, é fazer um trabalho de leitura-trituração que é apenas um, entre tantos outros possíveis.

Aprendi a destotalizar meu olhar. É um, não é único, mas é singular. Trata-se, portanto, do meu olhar, aquele a que fui capaz de chegar neste momento e que vem amparado, inspirado e inquietado pelos olhos que me acompanharam nessa caminhada. Aí não se instalaria um lugar privilegiado de manifestação de subjetividade, como assinala Coracini (1989) e um lugar para me “e(in)screver”, como propõe Eckert-Hoff (2008)?

Aprendi a derridianear (esse é um dos meus grandes desejos) e me arrisquei a conjugar Derrida, por quem me encantei. Por isso ousei inventar um sinal gráfico para tentar expressar pelo desenho aquilo que as palavras não conseguem chegar. Aí rasurei uma barra oblíqua e a chamei de lacunar ./ e, assim, propus convocar efeitos de sentido de atravessamentos, deslocamentos, entremeios, simultaneidades, porosidades, escapes, rachaduras, falhas, entre outros, que fizeram o jogo da linguagem acontecer e o discurso funcionar.

Com essa barra rasurada, desejei apontar aspectos que emergiram no funcionamento discursivo do sujeito-professor em meio ao acontecimento da pandemia de Covid-19 e dos efeitos *unheimlich* provocados pela experiência do ensino remoto emergencial, que também desencadearam outros afetos e efeitos, como angústia e desejo, permeados pela necessidade e im./possibilidade de falar de si. Ao propor um olhar discursivo./desconstrutivo para esse conjunto de regularidades discursivas, aprendi com Cavallari (2005, p. 88) que o que aproxima “a abordagem discursiva e a reflexão desconstrutivista da prática psicanalítica é a perda das certezas: a realidade só passa a ter consistência, quando recortada pelo ‘desejo’ do sujeito e

pelas leis próprias da língua, que foge ao controle de quem enuncia”. Certezas perdidas, outro grande aprendizado...

A sequência do título “sobre os efeitos de ser professor ~~de língua portuguesa~~” aponta para mais aprendizados e também para interpretações a que consegui chegar. Aprendi com Pêcheux (2014b) que não há sentidos imanentes e sim há efeitos de sentido, por isso que efeito se constitui em um significante que foi muito mobilizado nesta tese e que me auxiliou a interpretar o que foi “ser professor ~~de língua portuguesa~~ no acontecimento da pandemia de Covid-19”.

A rasura em “~~de língua portuguesa~~” também é um gesto de interpretação e marca uma ausência presente e necessária. É um modo de marcar uma falta nas escrituras de si desses sujeitos sobre o ensino de língua portuguesa. O que esteve presente, regular, foi relacionado ao ser professor e não ao ser professor ~~de língua portuguesa~~. Uma possibilidade de interpretação que teço em torno dessa falta está relacionada à ilusão de domínio de saber, em que o sujeito-professor, conformado ao discurso universitário (Lacan, 1992), assume uma posição de sujeito do conhecimento.

Uma posição “aparentemente” inabalável, que não teria sido perturbada pelo choque entre uma memória discursiva e uma atualidade, de onde emergiu o acontecimento da pandemia de Covid-19. As perturbações que afetaram o sujeito-professor não estariam relacionadas aos saberes específicos de sua área do conhecimento, em nosso caso a língua portuguesa, e sim relacionadas aos modos de ser-professor em um formato de ensino remoto emergencial, quebrando rituais estabilizados que fazem parte de uma memória da experiência e da formação inicial.

A escolha da rasura da formulação “~~de língua portuguesa~~” e não apenas o seu apagamento foi também decorrente de aprendizados. Se por um átimo de segundo supus que meu objeto de pesquisa poderia estar invalidado, uma vez que os sujeitos não haviam falado significativamente sobre o ensino de língua portuguesa, logo me dei conta que não.

O fato de os sujeitos-professores não terem trazido em suas lembranças questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa me mostrou algo que meu olhar não havia ainda enxergado, mas para o qual eu precisaria olhar. Aí, Freud e Lacan estavam presentes para amparar meu olhar, fazendo-me assumir uma posição de alguém que deseja se considerar também “amiga da psicanálise”, fazendo-a – a psicanálise - atravessar-me e atravessar-se em meus gestos de leitura-trituração.

Assumi alguns riscos nesta escritura, em que vivenciei uma experiência de inscrição e de ex-posição que aprendi com Derrida e Larrosa, assim como aprendi a confessar meus percalços e meus deslizes de sujeito-pesquisadora que precisou assumir dores e sabores ao mergulhar em meu objeto de investigação. Um aprendizado que me ensinou a não esvaziar minha subjetividade na escritura, porque mesmo munida de aparatos teóricos, como sujeito-pesquisadora sempre serei “um sujeito social, singular e interpretante. Podemos, sim, trazer essa subjetividade para o fazer científico, de modo a deslocar e a produzir saberes” (Cavallari, 2005, p. 90). Além de trazer subjetividade, trazer poesia para o fazer científico, para a formação de professores e para a Universidade. São “desafios desafiadores” que podem, sim, deslocar e produzir saberes.

Fechando meu gesto de comentar o título desta tese, na parte final dele há “no acontecimento da pandemia de Covid-19”, com a demarcação de um acontecimento histórico e discursivo que me moveu na proposição desta investigação e que foi se configurando por meio de deslocamentos engendrados em minha pergunta de estimação: “O que é ensinar português para quem já sabe português?” que se deslocou para a formulação “O que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento de pandemia de Covid-19?”.

Entre movimentos, atravessamentos, deslocamentos, efeitos e entremeios espero que este trabalho tenha conseguido propor “Um olhar discursivo-desconstrutivo sobre os efeitos de ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19”. Um olhar repleto de indagações, de muitas. Porém um olhar que também se empenhou em ser propositivo, pois à medida que as regularidades discursivas faziam minha banda de Möebius se movimentar, ao final de cada capítulo tentei sinalizar alguns aspectos que interpreto como pertinentes, necessários e possíveis de serem considerados em relação à formação inicial do graduado em Letras da UFFS, *campus* Chapecó-SC:

- Problematizar a formação e o trabalho docente, com o aceite de que é pelos limites e pelas impossibilidades do saber que nos constituímos sujeitos-professores;
- Propor gestos e momentos de escuta discursiva durante o processo de formação inicial.
- Considerar a importância de um olhar para a memória *na* e *da* formação inicial desses sujeitos e
- Pensar a formação inicial de professores que considere o por-vir e não apenas o futuro e, junto a isso, pensar a educação como um acontecimento do impossível.

Dentre as possíveis contribuições que espero que este estudo traga, uma está relacionada a repensarmos aspectos da formação inicial que ficam prometidos no perfil do graduado. Aqui, novamente, o significante “desejo” comparece, ou seja, eu desejo que os dizeres desses sujeitos-professores clareiem, tal qual metaforiza Lacan, possíveis caminhos para reconstruirmos um percurso trans: formativo que confronte a necessidade e a im: possibilidade de o professor tudo saber para ensinar. Vejamos o que Lacan nos ensina:

Mas eu lhes faço uma pergunta. Não digo *Algum dia vocês aprenderam alguma coisa?*, porque aprender é uma coisa terrível, **é preciso passar por toda a burrice daqueles que nos explicam as coisas**, e isso é penoso de destacar, mas sim *Saber algo não é sempre algo que se produz como um clarão?* [...] O saber é isto: alguém lhes apresenta coisas que são significantes e, da maneira como estas lhes são apresentadas, isso não quer dizer nada, e então vem um momento em que vocês se libertam, e de repente aquilo quer dizer alguma coisa (Lacan, 2008, p. 196, grifos meus em negrito).

“Saber algo não é sempre algo que se produz como um clarão?” *Fiat lux!* E a luz se faz! Num primeiro olhar, nós – educadores – podemos até nos estremecer pela afirmação categórica que antecede essa pergunta: “é preciso passar por toda a burrice daqueles que nos explicam as coisas”. Mestres, que julgamos ser, sabedores, portanto, do nosso ofício de ensinar, também nos consideramos “donos da verdade”, detentores do “saber”, sujeitos do conhecimento, no entanto, precisamos assumir nossa ignorância, nos termos em que Rancière (2010) concebe, para interpretar como a docência pandêmica provocou deslocamentos nas relações de saber: não-saber.

Ensinar emergencial e remotamente nos tirou de nossas zonas de conforto, nos desamparou, nos desafiou, nos deslocou, provocou rachaduras em nossos rituais estabilizados e abriu algumas feridas como as que o discurso dos sujeitos-professores sugeriu. Nessas escrituras, transcritas via escuta: leitura-trituração, as materialidades significantes apontaram para o dizer dos sujeitos como um lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade, por isso, tornou-se um lugar de interpretação. Foi por elas que pude acessar o discurso, que é intrinsecamente heterogêneo, constituído de já-ditos e “atravessado pelos outros discursos e pelos discursos do outro” (Eckert-Hoff, 2003, p. 287).

Por se tratar de um objeto intrinsecamente heterogêneo, seria uma ilusão supor ser possível dar conta de interpretar TODOS os jogos de sentidos que emergiram dessas escrituras. O que consegui fazer aqui foi apenas um olhar. UM olhar que se voltou para um conjunto de recortes dessas escrituras e que, por essa razão, não olhou para outros aspectos do

funcionamento discursivo. UM olhar com falhas e com faltas: *talvez* faltou olhar mais para o sujeito ideológico? *Talvez* não o fiz porque minha escolha pelo olhar discursivo:’ desconstructivo fez com que me deslocasse para outros lugares de interpretação e de análise. Falhei em não conseguir chegar nesse sujeito, porque ele poderia me deslocar para outros tantos lugares. Fiz algumas escolhas que implicaram exclusões, entretanto me abriram portas para muitos outros “*talvez*”...

Dentre tantos “*talvez*”, há alguns que já me inquietam. Destacaria, por exemplo, os desafios na formação de professores diante da emergência da inteligência artificial: o que significa ser professor na contemporaneidade? Como a “tecnomediação” e a “virtualização das experiências de si”, formulações cunhadas por Primo (2022), podem nos auxiliar na interpretação dos modos de subjetivação dos sujeitos-professores? Como problematizar esses aspectos na formação inicial docente? Entendo que essas, entre tantas outras, são questões que emergiram ou que se destacaram no acontecimento da pandemia de Covid-19 e que vêm se desenhando com mais intensidade a partir dos avanços tecnológicos atuais.

Talvez algumas dessas falhas e faltas e essas novas inquietações possam ser contempladas em outros estudos, uma vez que minha “pergunta de estimação” é algo que não se cessa... Tanto que não se cessa que trago uma última SD, recortada da parte final de uma das entrevistas quando perguntei ao sujeito-professor se ele gostaria de dizer mais alguma coisa. Não irei triturá-la, mas desejo lançá-la ao por-vir:

SD 77: vou só acrescentar que hoje é o primeiro momento que eu parei para refletir sobre 2020 e sobre 2021 (SP 06, p. 9)

Comprometo-me – aqui promessa é dívida, é dúvida e é dádiva (e também é poesia, pois não quero me esquecer dela, não!) - a não parar de olhar discursivo:’ desconstructivamente para isso, continuando a tecer gestos de nunca acabar, como o que faço a seguir em um pós-capítulo que transborda efeitos...

6 PÓS-CAPÍTULO E UM GESTO DE NUNCA ACABAR: TRANSBORDANDO EFEITOS...

Este último gesto de escritura não cumpre necessariamente qualquer exigência da produção científica de uma tese. O que apresento nele é uma reverberação do que iniciei na introdução e está relacionado ao estado da arte sobre o que se tem produzido desde 2020 envolvendo o acontecimento da pandemia de Covid-19. É um gesto de nunca acabar... porque há algo que transborda...

Nominá-lo de pós-capítulo também é uma escolha, como um modo de convocar efeitos de sentido para o que estaria além do que se traz para a cena de uma escritura científica, mas um além que se quer ter por perto. Perto porque o que tem nele, como já disse, transborda de efeitos, opacificando limites, fronteiras (e roteiros acadêmicos) ...

O acontecimento da pandemia de Covid-19, ao fazer transbordar efeitos, também potencializou uma significativa produção por onde buscamos brechas, furos e rachaduras para contornar um real com o qual demos “de encontro com ele” (Pêcheux, 2015a, p. 29). Um real “constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (Pêcheux, 2015a, p. 43). Um real que ainda está latente em nossas vidas, pulsando, por vezes, de modo já um tanto borrado em nossa memória e “a gente até meio que esquece” (SP 04, p. 5). Um real que registrava, em 21 de setembro de 2024, 713.510 “óbitos” (Figura 05) em nosso país:

Figura 05 - Painel Coronavírus



Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 24 set. 2024.

713.510 que não podem ser interpretados como óbitos, porque, contraditoriamente, são vidas. Olhá-los como vidas e não como óbitos, parece-me que foram alguns dos modos possíveis elaborados durante o acontecimento da pandemia, deslocando nosso olhar para um lugar outro de sentidos. Um lugar que, *talvez*, tente fazer com que não nos esqueçamos do negacionismo, da falta de políticas públicas, da falta de leitos hospitalares, da falta de luto, da falta de ar. Um lugar para lembrar de faltas. Faltas que falam das falhas que fizeram 713.510.

713.510 vidas que faltam. Alguns dos gestos produzidos para não nos esquecermos delas estão materializados na memória tecnodiscursiva (Paveau, 2021). São sites, blogs, podcasts e redes sociais, entre outros recursos e ferramentas tecnológicas, que se transformaram em memoriais digitais ou em registros para o por-vir. São muitos, mas precisei selecionar apenas alguns e, para isso, tomei como critério aqueles em que há traços de escrituras de si, mobilizadas para rememorar essas vidas que faltam.

Entre as iniciativas está o projeto “@reliquia.rum” (Figura 06), página na rede social Instagram criada pela professora doutora da UnB, antropóloga e pesquisadora feminista, Débora Diniz. Segundo informações do perfil, “Relicários são memórias, aquilo que guardamos. Aqui, são relicários de uma epidemia no Brasil.”:

Figura 06 - @reliquia.rum

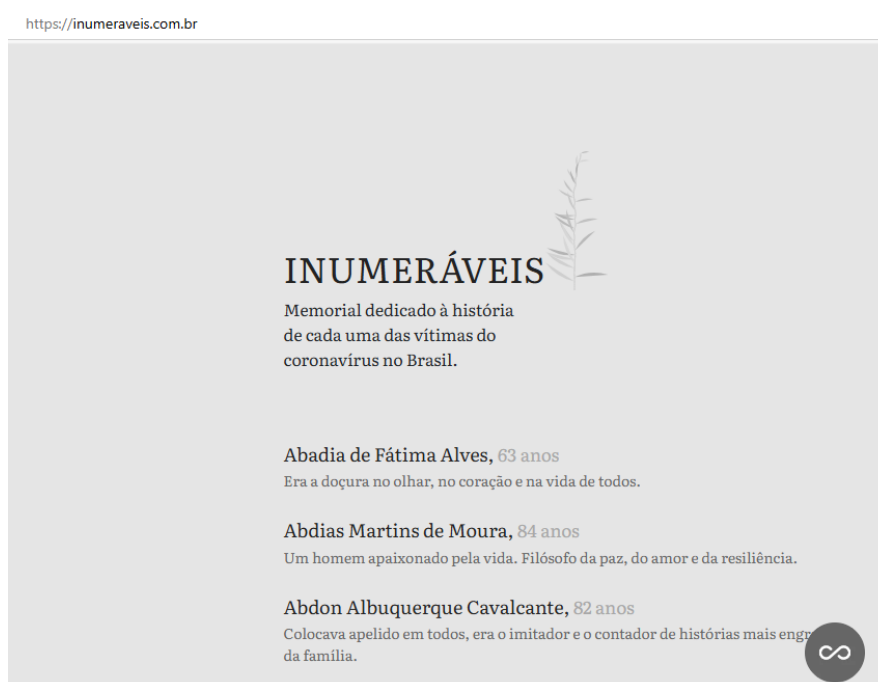


Fonte: Diniz; Navarro (2021)

Segundo Meucci (2020), em busca de sentidos coletivos, da ordenação de um presente em desalinho e de formas de suportar o luto, Débora Diniz criou no Instagram o perfil @reliquia.rum, e junto com o artista plástico Ramon Navarro, conta a história de mulheres que morreram pela pandemia e se somaram a uma multidão que já ultrapassava, à época, os 100 mil mortos. Às colagens de mulheres de outros tempos, somam-se biografias escavadas das notícias de jornais, formando um relicário no qual o luto privado se converte em coletivo – o que Débora chamou de “comunidade de luto”. Os textos do @reliquia.rum também se converteram em vozes a serem escutadas no @vozes.reliquia.rum, com a produção da cientista política Roberta Soromenho.

Um segundo projeto que escolhi transbordar neste pós-capítulo é o denominado como “Inumeráveis” (Figura 07). De acordo com o site, trata-se de um memorial dedicado à história de cada uma das vítimas do novo coronavírus no Brasil: “É uma celebração de cada vida que existiu e que existe, e de como podemos entrelaçá-las para construir memória, afeto, respeito e futuro”. Inumeráveis é uma obra do artista Edson Pavoni em colaboração com Rogério Oliveira, Rogério Zé, Alana Rizzo, Guilherme Bullejos, Gabriela Veiga, Giovana Madalosso, Rayane Urani, Jonathan Querubina e os jornalistas e voluntários:

Figura 07 - Inumeráveis



Fonte: <https://inumeraveis.com.br/>. Acesso em: 24 set. 2024

Conforme destacam os criadores do site, desde 2020, como em todas as pandemias, pessoas tornaram-se números: “Estatísticas são necessárias. Mas palavras também. Se nem todas as vítimas tiveram a chance de ter um velório ou de se despedir de seus entes queridos, queremos que tenham ao menos a chance de terem a sua história contada”. Para fazer parte desse memorial, familiares ou amigos responderam a um questionário sobre a vítima e esse questionário foi direcionado para uma rede de jornalistas, todos voluntários do projeto e com base nas informações fornecidas, um dos jornalistas criou um texto tributo para cada vítima, que foi então inserido no Memorial.

Outro memorial que destaco é o “Memorial da Pandemia” (Figura 08), disponível em: <https://memorialdapandemia.com/>. Esse memorial foi uma iniciativa de um grupo de historiadores que atuam em diferentes áreas como educadores, escritores e assessores na área de História e disciplinas correlatas:

Figura 08 – Memorial da Pandemia



Fonte: <https://memorialdapandemia.com/>. Acesso em: 21 set. 2024

Segundo informações do site, desde os primeiros meses da pandemia da Covid-19 os idealizadores do projeto se reuniram com o objetivo comum de criar uma base documental para preservar a multiplicidade de documentação criada nesse processo. Por essa razão, criaram um arquivo digital e público que reúne testemunhos diversos do momento excepcional de alerta e confinamento da população em suas casas.

Por último, destaco a “Memória Popular da Pandemia” (Figura 09), disponível em <https://memoriapopulardapandemia.org.br/>. Trata-se de uma realização da “Plataforma Dhesca”, uma rede formada por 47 movimentos sociais e organizações da sociedade civil, que

desenvolve ações de promoção e defesa dos direitos humanos, incidindo em prol da reparação de violações.

Figura 09- Memória Popular da Pandemia



Fonte: <https://memoriapopulardapandemia.org.br/>. Acesso em 22 set. 2024

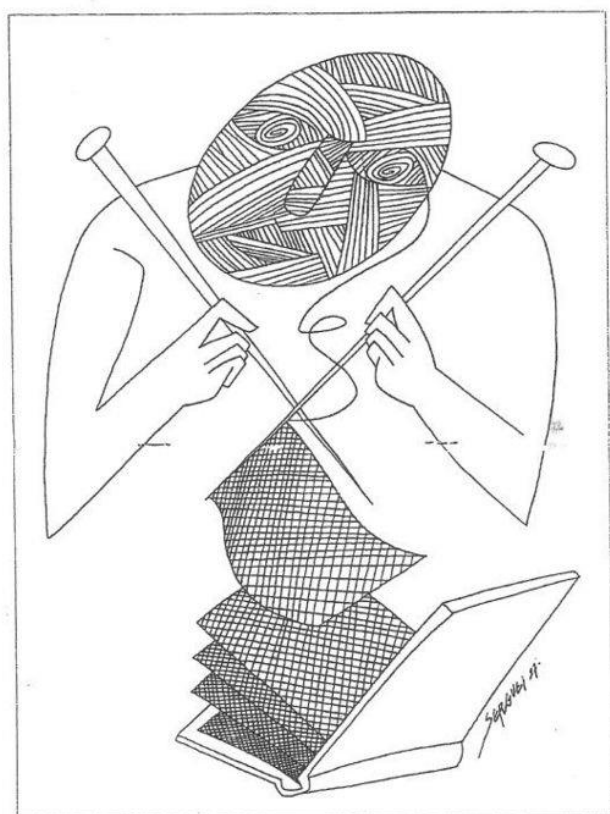
Segundo o site, “Memória Popular da Pandemia” é uma iniciativa de fortalecimento das resistências narrativas e estratégias populares no contexto da pandemia. É uma ferramenta de escuta individual e coletiva: “Compartilhar o seu relato pode ser uma forma de colaborar para a preservação do passado, fortalecer a resistência no tempo presente e construir as bases do futuro”. Nesse site, é possível navegar pelas memórias de indivíduos e coletivos, que narram suas vivências e estratégias de enfrentamento da pandemia.

Neste breve gesto de transbordar alguns efeitos do acontecimento da pandemia de Covid-19, não objetivo promover análises dos projetos selecionados, apenas desejo registrá-los. Um registro para que as 713.510 vidas que faltam não sejam apenas números.

Na indecibilidade de quais palavras usar para terminar minha escritura, escolhi uma ilustração produzida pelo cartunista franco-argentino Serguei (Figura 10) que, *talvez*, diga mais do que qualquer palavra que eu tente trazer neste momento em que, sim, preciso produzir um ilusório ponto final. Interpreto que a ilustração de Serguei desenha o que foi, para mim, a experiência de produzir esta tese – uma experiência de me encontrar e de me perder, de me desconstruir, em gestos de nunca acabar - e também o que desejo que tenha sido essa

experiência para os dez sujeitos-professores que me doaram o seu dizer – uma experiência em que puderam não só dizer, mas sobretudo, se dizer e assim me dizerem *o que foi ser professor de língua portuguesa no acontecimento de pandemia de Covid-19*.

Figura 10 – Escrita de si e um gesto de nunca acabar



"L'écriture de soi", par Sergei, *Le Monde* du 24 janvier 1997.

Fonte: <https://www.espacefrancais.com/l-autobiographie/>. Acesso em 28 set. 2024

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

ABREU, D. N. *et al.* Freud um século depois: trauma, pandemia e urgência subjetiva. **Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana**. Rio de Janeiro, 15(29), 71-91, nov. 2019 a abr. 2020.

AHN DG, SHIN HJ, KIM MH, LEE S, KIM HS, MYOUNG J, KIM BT, KIM SJ. Current Status of Epidemiology, Diagnosis, Therapeutics, and Vaccines for Novel Coronavirus Disease 2019 (*COVID-19*). **J. Microbiol Biotechnol**. Mar 28;30(3):313-324, 2020.

ALMEIDA, J. F. **Para uma epistemologia da errância, erro, hiância e ciência em Michel Pêcheux**. Tese (Doutorado em Ciências, Tecnologia e Sociedade), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

ALQUATTI, R.; RAMOS, T. V. Significante. *In*: FERREIRA, M. C. L. **Glossário de termos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 263-267.

ALTHUSSER. L. De O Capital à Filosofia de Marx. *In*: ALTHUSSER, L. *et al.* **Ler O Capital**. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ALTHUSSER. L. **Freud e Lacan. Marx e Freud**: introdução crítica-histórica. Tradução e notas Walter José Evangelista; revisão Alaide Inah Gonzalez: - Rio de Janeiro: Edições Graal, 2ª ed. 1985.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

ANDRADE, E. R. Algumas implicações sobre o desejo e a necessidade de aprender línguas. *In*: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Orgs) **Língua, Discurso e Processos de Subjetivação**. São Paulo: Humanitás, 2013, p. 209-242.

ARROJO, R. **Tradução, Desconstrução e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

ASSOLINI, F. E. A escrita e sujeitos-professores: relações, cicatrizes, ensino e identidades profissionais. *In*: PAYER, M.; CELADA, M. T. **Subjetivação e processos de identificação: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino**. Campinas, SP: Pontes, Editores, 2016, p.125-146.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, IEL, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Unicamp, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AUTHIER-REVUZ, J. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. *In*: ORLANDI, E. (Org.) **Gestos de Leitura**. Campinas, Editora da Unicamp, 2014, p. 261-284.

AZENHA, C. *(La)Langústia* do discurso pedagógico. *In*: LEITE, N. V. de A. (Org.) **Corpolinguagem. Angústia: o afeto que não engana**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 241-252.

BAALBAKI, A. SILVA, L. F. (Orgs.) **Discursos da pandemia**: entre dores e incertezas. Campina: SP: Pontes Editoras, 2020.

BALDINI, L. J. S. Lalíngua inatingível. *In*: MARIANI, B.; ROMÃO, L. M. S.; MEDEIROS, V. (Orgs.). **Dois campos em (des)enlaces**: discursos em Pêcheux e Lacan. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012, p. 63-76.

BALDINI, L. J. S. O que se pode dizer do indizível. *In*: MARIANI, B.; MOREIRA, C. B.; DIAS, J. P.; BECK, M. **Indizível, imperceptível e ininteligível**: o sujeito contemporâneo e seus arquivos. Niterói, Rio de Janeiro: EDUFF, 2016, p. 71-81.

BARTUCCI, G. Uma psicanálise finda: sobre a eficácia clínica do processo de leitura. *In*: BARTUCCI, G. (Org.) **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro, Imago, 2011, p. 17-38.

BARTUCCI, G. **Falando com as paredes**. 2011. Disponível em: <https://giovannabartucci.com.br/falando-com-as-paredes/> Acesso em: 01 nov. 2022.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

BARBOSA FILHO, F. R. **O discurso antiafricano na Bahia do século XIX**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade (UFRGS)**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BIRMAN, J. **O trauma na pandemia do coronavírus**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

BIRMAN, J. Trauma, subjetivação e governabilidade na pandemia do Coronavírus. **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 54.1, p. 189-201, 2022. Disponível em: <https://www.tempopsicanalitico.com.br/tempopsicanalitico/issue/view/19>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BIRMAN, J. O sujeito desejanante na contemporaneidade. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.) **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 21-36.

BRAGA, M. D. W. Representações de língua em dizeres de autores de materiais didáticos. *In: CARMAGNANI, A. M. G & GRIGOLETTO, M. (Orgs.) **Língua, Discurso e Processos de Subjetivação***. São Paulo: Humanitás, 2013, p. 273-292.

BRANDÃO, R. S. A vida escrita: os impasses do escrever. *In: BARTUCCI, G. (org.). **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação***. Rio de Janeiro: Imago, 2001, p.145-170.

BRASIL. **Nota de esclarecimento com orientações aos sistemas e estabelecimentos de ensino**. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasil, 18 de março de 2020. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/2020/03/17/conselho-nacional-de-educacao-cne-nota-de-esclarecimento/>. Acesso em 01 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 10.282, de 20 de março de 2020**. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. 2020b. Disponível em: Base Legislação da Presidência da República - Decreto nº 10.282 de 20 de março de 2020 (presidencia.gov.br). Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. **PARECER CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 abr. 2020, seção 1 - extra, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020, seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BUSCAR. *In: AULETE*. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/buscar>. Acesso em: 05 fev. 2023.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 11, n. 34, p. 885–911, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4513>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CABELO, M; GHIRALDELLI Jr., P. (Orgs.) **Pandemia e Pandemônio**: Ensaio sobre biopolítica no Brasil. São Paulo: CEFA Editorial, 2020.

CAMARGO, S. de A.; FERREIRA, N. P. O estranho na obra de Sigmund Freud e no ensino de Jacques Lacan. **Trivium [online]**. 2020, vol.12, n.1, pp. 81-94.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAPANEMA, C. A.; VORCARO, Â. M. R. A condição do ser falante no nó borromeano. **Estilosclín.** [online]. 2017, vol.22, n.2, pp. 388-405. ISSN 1415-7128. <http://dx.doi.org/10.11606/i.ssn.1981-1624.v22i2p388-405>.

CARNEIRO, C. e SCHERER, L. C. B. Corpos estranhos ou não-corpos? Reflexões sobre a participação do corpo no ensino não presencial. **Estilos clínicos.** [online]. 2021, vol.26, n.1, p. 4-16.

CARVALHO, F. A psicose, o infamiliar e o intraduzível. **Almanaque Online**, Vol. 14, nº 25, agosto/2020. Disponível em: <http://www.institutopsicanalisemg.com.br/index.php/intraduzivel>. Acesso em: 24 set. 2022.

CASTRO, E. **Psicanálise e Linguagem**. São Paulo: Ática, 1992.

CAVALLARI, J. S. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp: Campinas, 2005, 220 f.

CAVALLARI, J. S. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. *In*: CORACINI, M. J. GHIRALDELO, C. M. (Orgs). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginários e subjetividade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 125-138.

CAVALLARI, J. S. Falta, desejo e transferência na (trans)formação do saber. **GUAVIRA LETRAS**, n. 16, jan.-jul. 2013, p. 169-183.

CAVALLARI, J. S. Emergências subjetivas no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *In*. PAYER, M.; CELADA, M. T. **Subjetivação e processos de identificação**: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campina, SP: Pontes, Editores, 2016, p. 147-168.

CAZARIN, E. A. O confronto entre duas posições de sujeito, inscritas em diferentes formações discursivas, marcado linguisticamente pelo enunciado dividido. *In*: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. C. (Orgs.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. p. 176-187.

CELADA, M. T. PAYER, M. O. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. *In*: PAYER, M.; CELADA, M. T. **Subjetivação e processos de identificação**: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas, SP: Pontes, Editores, 2016, p. 17-41.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s) - Linguagem(ns) - Identidade(s) - Movimento(s): Uma abordagem psicanalítica. *In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 47-67.

COLLINOT, A; MAZIÈRE, F. A língua francesa: pré-construído e acontecimento linguístico. *In: ORLANDI, E. (Orgs.) **Gestos de leitura**.* 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, p. 193-206.

CONEIN, B. *et al.* A fronteira ausente (um balanço). *In: CONEIN, B. et al. (Orgs.) **Materialidades discursivas**.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016, pp. 321-328.

CORACINI, M. J. O título: uma unidade subjetiva (caracterização e aprendizagem). **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 13, jan./jun., 1989, p. 235-254.

CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**. Língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. *In: PASSEGI L. & OLIVEIRA, M. do S. (Orgs.). **Linguística e Educação**: gramática, discurso e ensino.* São Paulo: Terceira Margem, 2000.

CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade. *In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula.* Campinas: Mercado de Letras, 2003a, p. 251-268.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. *In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula.* Campinas: Mercado de Letras, 2003b, p. 193-210.

CORACINI, M. J. Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 50, n. 1, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1392>. Acesso em: 7 mai. 2023.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: língua (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, M. J. Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, 2009, p. 475-498.

CORACINI, M. J. Escrita de si, assinatura e criatividade. *In: INDURSKY, F.; FERREIRO, M. C.; MITTMAN, S. (Orgs.) **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras.* 1ª edição. São Carlos: Claraluz, 2009a, p. 393-404

CORACINI, M. J. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. *In*: ECKERT-HOFF, B.; CORACINI, M. J. (Orgs.) **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 17-50.

CORACINI, M. J. Silêncio, interdito, real do discurso: a questão do estranhamento em migrantes no estado de São Paulo. *In*: INDURSKY, F. MITTMANN, S. FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2011, p. 143-158.

CORACINI, M. J. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. *In*: CORACINI, M. J. GHIRALDELO, C. M. (Orgs.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginários e subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a, p. 23-74.

CORACINI, M. J. Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, p. 400-411, 2014.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.132-161, jan./jun.2015. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 02 jun. 2022.

COSTA, A. M. M. **A ficção de si mesmo: interpretação e ato em psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2009.

COURTINE, J. J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do discurso. **Policromias**, Ano 1, Junho/2016.

DA ROSA, M. **O discurso universitário-científico na contemporaneidade: marcas e implicações na constituição identitária do pesquisador em formação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 233 f. 2013.

DAIBERT, B.; CASTRO, T. Rasuras que falam: a escrita como *phármakon*. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 13, nº 01 - ago/dez, 2021, p. 232-246.

DELA-SILVA, S. C. **O acontecimento discursivo da televisão no Brasil: a imprensa na constituição da TV como grande mídia**. 2008. 237f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de concentração: Análise de Discurso) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

DEMO, P. **Metodologia científica: em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. Tradução Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, J.; E. ROUDINESCO, E. **De que amanhã...** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004,

DERRIDA, J. **Glas**. Paris: Galilée, 1974.

DERRIDA, J. **Limited Inc**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

DERRIDA, J. **Expectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, J, “Avances”. *In*: MARGEL, S. **Le tombeau du dieu artisan**. Paris: Minuit, 1995.

DERRIDA, J. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DERRIDA, J. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, J. **¡Palabra! Instantáneas filosóficas**. Madrid: Trotta, 2001a.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

DERRIDA, J. “Che cos’è la poesia?” Tradução de Tatiana Rios e Marcos Siscar. *Inimigo Rumor*, n. 10, p. 113-116, maio 2001c [“Che cos’è la poesia?” *In*: **Points de suspension**. Paris: Editions Galilée, 1992, p. 303-308].

DERRIDA, J. **Universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2004a

DERRIDA, J. **Papel-máquina**. Trad. Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004b.

DERRIDA, J. Desconstruindo o terrorismo. *In*: BORRADORI, G. **Filosofia em tempo de terror**: diálogos com Habermas e Derrida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004c, p. 147-180.

DERRIDA, J. Auto-imunidade: suicídios reais e simbólicos: um diálogo com Jacques Derrida. *In*: BORRADORI, G. **Filosofia em tempo de terror**: diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida. Rio de Janeiro: Zahar, 2004d, p. 95-145.

DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, J. **Força de lei**. São Paulo: M. Fontes, 2007.

DERRIDA, J. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. Tradução Fábio Landa com a colaboração de Eva Landa. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DIAS, C. A língua em sua materialidade digital. *In*: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F.; MITTMANN, S. (Org). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Clara Luz, 2009, p. 89-98.

DIAS, J. P. O cálice indizível e a demanda nas vozes das ruas-redes sociais. *In*: MARIANI, B.; MOREIRA, C. B.; DIAS, J. P.; BECK, M. **Indizível, imperceptível e ininteligível: o sujeito contemporâneo e seus arquivos**. Niterói, Rio de Janeiro: EDUFF, 2016, p. 49-70.

DICIO. **Egresso**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/egresso/>. Acesso em: 2 ago. 2024.

DINIZ, D.; NAVARRO, R. **@reliquia.rum**. Disponível em: <https://www.instagram.com/reliquia.rum/>. Acesso em 21 set. 2024.

DOLTO, F. Prefácio. *In*: MANNONI, M. **A primeira entrevista em psicanálise**. Rio de Janeiro: Campus. 1980, p. 7-34.

DUNKER, C. I. L. Prefácio à edição brasileira. *In*: ŽIŽEK, S. **Pandemia: covid-19 e a reinvenção do comunismo**. São Paulo: Boitempo. 2020, p. 4-10.

ECKERT-HOFF, B. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

ECKERT-HOFF, B. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna – a costura e a sutura de fios. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 269-284.

ECKERT-HOFF, B. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

ECKERT-HOFF, B. (Dis)Sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. *In*: ECKERT-HOFF, B.; CORACINI, M. J. (Orgs.) **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 79-106.

ECKERT-HOFF, B. O discurso do sujeito-professor em formação *In*: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 91-106, jan.-abr., 2015.

ECKERT-HOFF, B. Língua, memória, imigração: errâncias e travessias em relatos de cartas. *In*: PAYER, M.; CELADA, M. T. **Subjetivação e processos de identificação: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino**. Campina, SP: Pontes, Editores, 2016, p. 211-236.

ERNST-PEREIRA, A. G. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. **SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO**, 4., 2009, Porto Alegre, RS. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

ERNST-PEREIRA, A. G.; MUTTI, R. M. V. O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: 22 fev. 2023.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC. 1999.

ESTEVES, P. Uma escuta discursiva dos gritos: decisões de Schrödinger num aparelho de estado. **Fragmentum**, Santa Maria, v. 54, p. 95-113, jul./dez. 2019.

ESTEVES, P. “Fique em casa”, “se puder, fique em casa”, “se precisar sair, use máscara”: imperativos e condicionais de uma pandemia. *In*: BAALBAKI, A. SILVA, L. F. (Orgs.) **Discursos da pandemia**: entre dores e incertezas. Campina: SP: Pontes Editoras, 2020.

EXPLORAR. *In*: AULETE. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/explorar>. Acesso em: 05 fev. 2023.

FERRARINI, P. P. MAGALHÃES, L. D. O conceito de memória na obra freudiana: breves explicações. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 109-118, jun. 2014.

FERNANDES, C.; VINHAS L. I. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, A. C. F. O valor do saber: percursos de sentido. *In*: PETRI, V. *et al.* (Org.). **Ditos e não-ditos: discursos da, na e sobre a pandemia**. 1ª ed. Campinas: Pontes editores, 2021, v. 1, p. 119-150.

FERREIRA, E. S. **A voz do testemunho**: Memória, História e Acontecimento no Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade. 2020. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

FERREIRA, M. C. L. **A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**: da ambiguidade ao equívoco. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

FERREIRA, M. C. L. **Glossário de termos do discurso**: projeto de pesquisa: A aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor (1997/2001) Orientadora: Maria Cristina Leandro Ferreira; Bolsista de Iniciação Científica: Ana Boff de Godoy. [*et al.*] – Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001.

FERREIRA, M. C. L. Análise de discurso e psicanálise: uma estranha intimidade. **Revista da APPOA**, n. 131, dez, 2004, p. 37-52.

FERREIRA, M. C. L. Linguagem, Ideologia e Psicanálise. **Estudos da Língua(gem)** Vitória da Conquista n. 1 p. 69-75, junho/2005.

FERREIRA, T. Algo que se produz como um clarão. **Revista Educação** – Lacan pensa a educação, no 9, ano II, p. 40-49, 2008.

FINK, B. **O sujeito lacaniano. Entre a linguagem e o gozo.** [trad.] Maria de Lourdes Duarte Sette. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FINK, B. A causa real da repetição. *In: Para ler o Seminário 11* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, s.d. p. 239-245.

FINGERMANN, D.; RAMOS, C. “Lalíngua nos seminários, conferências e escritos de Jacques Lacan”. *In: Stylus* – Revista de Psicanálise, no. 19. Rio de Janeiro: Associação Fóruns do Campo Lacaniano, 2009.

FISS, D. Ser/estar professor na escola: efeitos de sentido de permanência e negociação no discurso pedagógico. *In: MITTMANN, S.; JUNG DE CAMPOS, L. (Orgs.). Análise do discurso: da inquietação ao incômodo lugar.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 87-104.

FOUCAULT, M. Escrita de si. *In: FOUCAULT, M. O que é um autor.* 2. Ed. Passagens, 1992.

FREIRE, M. C. **Escritura: desconstrução da linguagem em Derrida.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Filosofia, Rio de Janeiro, 2010, 80 f.

FREUD, S. **A Interpretação dos Sonhos.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1972.

FREUD, S. **O inconsciente.** Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 185-245.

FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente.** Tradução de Jayme Salomão e Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. *In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 23, p. 239-288). Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, S. Observações sobre o amor transferencial. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer.** *In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. Recalque. *In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XIV.

FREUD, S. Uma nota sobre o “bloco mágico”. *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, p. 253-262). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. "O Estranho". *In: Uma neurose infantil e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, v. XVII.

FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar. *In: FREUD, S. Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em uma autobiografia* (“o caso Schreber”), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). Tradução Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 146-158.

FREUD, S. A negação. *In: FREUD, S. Obras completas*, volume 16: o eu e o id, “autobiografia” e outros textos. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, S. Das Unheimlich. *Imago*, Nº 5, p. 297-324. **Obras completas**, Volumen XVII [1917-1919]. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2013.

FREUD, S. **Obras Completas, volume 17**: Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FREUD, S. **O Infamiliar e outros escritos**. Seguido de "O homem de areia" de E. T. A. Hoffmann. Edição comemorativa bilíngue (1919-2019). Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FUCHS, C. **Paraphrase et énonciation**. Paris: Ophrys, 1994.

GADET, F; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. O discurso na história da Linguística. Trad. Bethânia Mariani e Maria E. Chaves de Mello. SP: Pontes, 2004.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *In: Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345. 2005.

GASTAL, M. AVANZI, M. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. *In: Ciência & Educação*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOMEZJURADO ZEVALLOS, V. P. **Derrida e a educação: o acontecimento do impossível** Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, 89 f.

GUASSO, K. F. “Conhecimento”: na língua, no dicionário, no discurso. *In: PETRI, V. et al. Dicionários em análise: palavra, língua, discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

GUTMAN, E.; MANIER, A. Modesta contribuição a um elogio da debilidade. *In: CONEIN, B. et al. (Orgs.) Materialidades discursivas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016, p. 269-282.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: A análise do discurso no lado da história. *In*: ORLANDI, E. (Org.) **Gestos de leitura**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014, p.169-192.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D.; ROBIN, R. **Discurso e arquivo**: experimentações em análise do discurso. Campinas: UNICAMP, 2016.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P.; MARCHINI, S. **Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19**. São Paulo: USP, 2020.

Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetosinstitucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acesso em: 22 set. 2022.

GREGOLIN, M. R. **Pêcheux e Foucault na análise de discurso**: diálogos & duelos. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

GRIGOLETTO, E. A construção da identidade na escrita de si: do ambiente universitário à internet. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 2, n. 2, jul./dez. 2006, p. 203-235.

GRIGOLETTO, M. Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. *In*: CORACINI, M. J. GHIRALDELO, C. M. (Orgs.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginários e subjetividade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, pp. 297-316.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Ezequiel T. Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HANNS, L. **Dicionário Comentado do Alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

HAROCHE, C. **Fazer Dizer, Querer Dizer**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

HAROCHE, C. A elipse (falta necessária) e a incisa (acréscimo contingente): O estatuto da determinação na gramática e sua relação com a subjetividade. *In*: CONEIN, B. *et al.* (Orgs.) **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016, p. 237-246.

HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. *In*: BARONAS, R. L. (Org.) **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João, 2007, p. 13-32)

HENRY, P. A história não existe? *In*: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**: da história do discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, pp. 29-52. Trad. José Horta Nunes.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da ‘análise automática do discurso’ de Michel Pêcheux (1969). *In*: GADET, F.; HACK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. Unicamp, 2014, p. 11-38.

HENRY, P. Entrevista com Paul Henry: “Nunca conseguimos encontrar nosso lugar nessas instituições”. In: OLIVEIRA, G. A.; NOGUEIRA, L. **Encontros na análise de discurso: efeitos de sentidos entre continentes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019, p. 205-244.

HERBERT, T. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In: ORLANDI, E. (Org.) **Análise de discurso: Michel Pêcheux – textos escolhidos por Eni Orlandi**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 21-54.

HEUSER, E. M. No rastro da Filosofia da diferença. In: SKLIAR, C. (Org.) **Derrida e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 59-82.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning | **EDUCAUSE**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 3 fev. 2021.

HÜBNER, J. **Língua portuguesa e língua inglesa: questões de imaginário em (du)elo**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL, Chapecó, SC, 2019.

IANNINI, G. **Freud no século XXI: o que é psicanálise?** Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

INDURSKY, F. Polêmica e Denegação: Dois funcionamentos Discursivos da Negação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 117-122, jul./dez. 1990.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

INDURSKY, F. Lula lá: estrutura e acontecimento. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 101-121, 2003.

INDURSKY, F. Do legado de Pêcheux ao campo brasileiro da análise do discurso: uma aventura teórica nos dois lados do Atlântico. In: GRIGOLETTO, E; DE NARDI, F. S; SILVA SOBRINHO, H. F. (Orgs.) **Ousar se revoltar: Michel Pêcheux e a Análise de Discurso no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 19-38.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

INDURSKY, F. As outras vozes e as feridas ainda abertas. In: INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013, p. 323-341.

INDURSKY, F. **Da anáfora textual à anáfora discursiva**. Disponível em: <http://sintaxedotexto.pbworks.com/f/Da+anáfora+textual+à+anáfora+discursiva.pdf>. Acesso em: 01 jul.2023.

INEP. **MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021**. MEC, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>. Acesso em: 18 set. 2022.

INEP. **Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil**. MEC, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 03 nov. 2022.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSON, J. Romper o efeito de afeto. **Pharmakon Digital**. Belo Horizonte: MG, Vol.3. Nov. 2017. Disponível em: <http://pharmakondigital.com/romper-o-efeito-de-afeto/>. Acesso em: 01 fev. 2023.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise -O legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed, 1996.

KRIEG-PLANQUE, A. **A noção de “fórmula” em análise do discurso**: quadro teórico e metodológico. Trad. Luciana Salazar Salgado e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione Editora, 1993.

LACAN, J. Conferência Alla Scuola Freudiana. In **Centro Cultural Francês**, em 30 de março de 1974. Recuperado de <https://goo.gl/N1VFB6>. Acesso em: 04 dez. 2022

LACAN, J. **O Seminário, livro 20**: Mais Ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985, p. 187-201

LACAN, J. **O seminário-livro 1**: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LACAN, J. **O Seminário, livro 8**: A transferência. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. **O saber do psicanalista**: seminário. Recife: Centro de Estudos Freudianos de Recife. (Trabalho original publicado em 1971-1972) 1997.

LACAN, J. **O seminário-livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Trad. de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In LACAN, J. **Escritos** (V Ribeiro, trad., p. 238-324). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a

LACAN, J. (1966) **Escritos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998b.

LACAN, J. **Seminário livro 5**: as formações do inconsciente. Tradução de Vera Ribeiro; revisão de Marcus Andre Vieira. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar E d., 1999.

LACAN, J. **O seminário, livro 10: a angústia**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LACAN, J. Televisão. *In: Outros Escritos*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2003, p. 508-543.

LACAN, J. **O seminário, livro 16: de um Outro ao outro**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, J. «Le phénomène lacanien », tiré à part des **Cahiers clinique de Nice**, 1, septembre 2011.

LACAN, J. **O seminário, livro 19: ... ou pior**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2012.

LACAN, J. Encerramento das Jornadas de Estudos de Cartéis da Escola Freudiana. **Pharmakon digital**, vol. 01, 2016, p. 15-23. Disponível em: <http://pharmakondigital.com/encerramento-das-jornadas-de-estudos-de-carteis-da-escola-freudiana/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. A negação no discurso político-eleitoral: impossibilidade e inaceitabilidade. *In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L.(org.) Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Coleção Ensaios, v.12, Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 173-186.

LAGAZZI, S. O recorte significante na memória. *In: INDURSKY; FERREIRA; MITTMANN (Org.). O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 67-78.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. 4a ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19 p. 20 -28, abril, 2002.

LARROSA, J. **Entre las lenguas, Lenguaje y educación después de Babel**. Barcelona. Editorial Laertes, 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução Cristina Antunes, 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

LEITE, K. FARIAS, M. S. O ensino remoto e a disciplina de língua portuguesa: como dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. **Anais VII CONEDU - Edição Online**.

- Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69014>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- LEITE, N. V. **Psicanálise e Análise do Discurso - O Acontecimento na Estrutura**. 1. ed. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.
- LEITE, N. V. Escrita e transmissão da experiência. In: MARIANI, B. (Org.) **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 175-184.
- LECERCLE, J. J. **The violence of language**. Londres e Nova York: Routledge, 1990.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.
- LIMA, M. E. A. T. Análise do discurso e/ou análise do conteúdo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p.76-88, jun. 2003. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- LIMA, M. A. de. O mal-estar docente e o trabalho do professor: algumas contribuições da psicanálise. In: PAIVA, E. V. de (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: D.P. & A. Editora, 2003.
- LISBÔA, N. **A Pontuação do Silêncio** — Uma análise discursiva da escritura de Clarice Lispector. 2008. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2008.
- LUSA, M. Infamiliar freudiano. In: **Almanaque Online**, Vol. 14, nº 25, agosto/2020. Disponível em: <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/index.php/infamiliar-freudiano>. Acesso em: 21 set. 2022.
- MAGALHÃES, B; MARIANI, B. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, pp. 391-408, maio/ago. 2010.
- MAJOR, R. **Lacan com Derrida: análise desistencial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MALDIDIER, D. **A Inquietação do Discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.
- MALISKA, M. E. A voz e a angústia. In: LEITE, N. V. de A. (Org.) **Corpolinguagem. Angústia: o afeto que não engana**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, pp. 149-156.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANI, B. Apresentação: a escrita e o escrito – escrever, prescrever, proscriver, inscrever. *In: MARIANI, B. (Org.) A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise.* São Carlos: Claraluz, 2006, p. 7-9.

MARIANI, B. Testemunho: um acontecimento na estrutura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 12 - n. 1 - pp. 48-63 - jan./jun. 2016.

MARIANI, B. **Testemunhos de resistência e revolta:** um estudo em Análise do Discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MALLARMÉ, S. Préface (a Un coup de dés). *In: Igitur.* Divagations. Un coup de dés, Paris: Gallimard, 1996, p. 405-407: "Les 'blancs'".

MARTINI, A.; COELHO Jr., E. Novas notas sobre “O estranho”. *In: Tempo Psicanalítico,* Rio de Janeiro, v.42.2, p. 371-402, 2010.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MAZZOLA, RB. Michel Pêcheux: os limites de um projeto. *In: O cânone visual: as belas-artes em discurso [online].* São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015, pp. 69-96. Disponível em: <http://books.scielo.org/staff/book/id/bywgd/attachs/9788579836718.epub>. Acesso em: 01 mar. 2022.

MELO. K. M. S. **Formação e profissionalização docente:** o discurso das competências. Maceió: EDUFAL, 2007.

MELO NETO, J. A. **Por uma teoria da aprendizagem para o Ensino Remoto.** 01/03/2021. Disponível em: <https://abed.org.br/blog/por-uma-teoria-da-aprendizagem-para-o-ensino-remoto/>. Acesso em: 15 mai. 2021.

MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. Apresentação. *In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (Orgs.). Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 08-18.

MENEGUEL, P. S. **O sujeito que se constrói no ensino a distância:** uma reflexão discursiva acerca das singularidades designáveis na estrutura e no acontecimento. Tese Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

MEUCCI, I. Um relicário da pandemia. 2020. Disponível em: <https://marxismofeminista.com/2020/08/19/um-relicario-da-pandemia/>. Acesso em 21 set. 2024.

MILLER, J. A. **Percursos de Lacan:** uma introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MILNER, J. C. **O amor da língua.** Trad. Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MODESTO, R. L.; ANJOS, L.; BENAYON, F. Por uma escuta da dor. *In*: SALLES, A. C.; LUNKES, F. L.; BRANCO, L. C. (Orgs). **Afeto(s) e(m) discurso: movimentos dos sujeitos e dos sentidos na história**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 237-262.

MOTTA, V. R. A. & PAYER, M. O. O papel da memória no processo de aprendizagem de língua estrangeira (inglês). *In*: CARMAGNANI, A. M. G & GRIGOLETTO, M. (Orgs.) **Língua, Discurso e Processos de Subjetivação**. São Paulo: Humanitás, 2013, p. 243-272

MRECH, L. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

MRECH, L. Lacan, a educação e o impossível de educar. *In*: **Revista Educação – Lacan pensa a educação**, nº 9, ano II, p. 18-29, 2008.

NASCIMENTO, E. **Heranças de Derrida: desconstrução, destruição e messianicidades**. 2009. Disponível em: https://www.evandonascimento.net.br/wp-content/uploads/2022/03/herancas_de_derrida.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

NAVARRO, P. L. O papel da imagem e da memória na escrita jornalística da história do tempo presente. *In*: GREGOLIN, M. R. (Org.) **Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo**. São Paulo: Claraluz, 2003, p. 111-124.

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

NOBLE, D. M. **Ensino médio na pandemia: uma prática autoral docente para além do discurso sobre inovação na educação**. Tese (Doutorado), Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Ciências da Linguagem, 188 p. 2021.

NUNES, J. H. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. *In*: M. C. L. Ferreira, F. Indursky (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 373-380.

OLIVEIRA, R. M. CORRÊA, Y. Ensino de língua portuguesa com a mediação das tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 252-268, set/dez 2020.

OSSWALD, A. M. O familiar e o estranho. A aproximação aos estudos sobre o habitar: entre a fenomenologia e a psicanálise. **Rev. Nufen: Phenom. Interd.** | Belém, 10(3), 64-86, set. – dez., 2018.

PASSOS, D. M. (Des)gosto de ser professor de inglês na escola pública: entre o (dever) saber e o não saber. *In*: CARMAGNANI, A. M. G & GRIGOLETTO, M. (Orgs.) **Língua, Discurso e Processos de Subjetivação**. São Paulo: Humanitás, 2013, p.143-162.

PAVEAU, M. A. **Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas**. Campinas: Pontes, 2021.

PAULILLO, R. **A enunciação vacilante:** formas do heterogêneo no discurso de si. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, SP, 266 f. 2004.

PAYER, M. O. **Memória da Língua.** Imigração e nacionalidade. São Paulo, Ed Escuta, 2006.

PAYER, M. O. Processos, modos e mecanismos de identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). **Gragoatá**, Niterói, n. 34, p. 183-196, 1. sem. 2013 a. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/58/14>. Acesso em: 20 set. 2021.

PAYER, M. & CELADA, M. T. **Subjetivação e processos de identificação:** sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campina, SP: Pontes, Editores, 2016.

PÊCHEUX, M. **Remontemos de Foucault a Spinoza.** Trad. Maria do Rosário Gregolin. Mimeografado, 1977.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p.7-24, [1982] 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise do Discurso. *In: Escritos*, nº 4, Campinas: EDUNICAMP, 1999, p. 7-16.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In: ACHARD, P. et al. Papel da memória.* 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 49-57.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In: ORLANDI, E. (Org.) Gestos de leitura.* 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-60.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In: GADET, F.; HACK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso.* Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. Unicamp, 2014, p. 59-158.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 5ª ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2014b.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2015a.

PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2015b.

PÊCHEUX, M. Abertura do Colóquio. *In: CONEIN, B. et al. (Orgs.). Materialidades discursivas.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016, p. 23-29.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975) *In: GADET, F.; HACK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do*

discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. Unicamp, 2014, p.159-250.

PENNA, C. O campo dos afetos: fontes de sofrimento, fontes de conhecimento. Dimensões pessoais e coletivas. **Cad. psicanal.** Rio de Janeiro, v. 39, n. 37, p. 11-27, dez. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952017000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2023.

PETRI, V. Algumas reflexões sobre discursividade, gramática e sintaxe. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar.** São Carlos: Claraluz, 2007, p.263-267.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise do discurso. *In*: PETRI, V.; DIAS, C. **Análise de discurso em perspectiva: teoria, método e análise.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 39-62.

PETRI, V. “História de palavras” na história das ideias linguísticas: para ensinar língua portuguesa e para desenvolver um projeto de pesquisa. **Conexão Letras,** Porto Alegre, v. 13, n. 19, p. 47-58, 2018.

PETRI, V.; SCHERER, A. E. Memória e subjetividade: de um tempo para lembrar. **Revista Desenredo,** 12(1). 2016. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5959>. Acesso em: 02 mar. 2023.

PETRY, A. **“Quem passa pela análise do discurso não sai ileso”:** dispositivo de produção do sujeito analista de discurso. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL, Chapecó, SC, 2021.

PIRES, V. **Discurso e relações de gênero:** sob o signo da contradição, o rompimento com o senso comum e a instauração do sentido-outro. Tese de Doutorado. Instituto de Letras e Artes – Curso de Pós-Graduação em Letras, PUC/RS, Porto Alegre, 1999.

PLON, M. *Je sui, donc je doute.* *In*: LEITE, N. V. de A. (Org.) **Corpolinguagem. Angústia: o afeto que não engana.** Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 11-30.

PRETI D. (Org.) **O discurso oral culto.** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224 p.

PREUSS, F.; PEROTTI, E.; LUIS SCHUK, A. E como ficam nossos desejos? Um olhar psicanalítico sobre a pandemia do covid-19. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc.** São Miguel do Oeste, v. 5, p. 1-13. 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/327185511.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

PRIMO, G. Práticas de engajamento e a virtualização da experiência de si: uma análise sobre os novos modos de subjetivação na era dos algoritmos. **Opinião Filosófica,** V. 13, 2022, p.

RAJAGOPALAN, K. Ética da Desconstrução. *In*: NASCIMENTO, E.; GLENADEL, P. (Orgs.). **Em Torno de Jacques Derrida.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000, p. 117-124.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. 3. ed. Trad. de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RASSI, A. P. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: uma análise da “Marcha das vadias”. **Revista História, Goiânia**, v.1, n.1, p. 43-63, jan./jun. 2012.

REIK, T. No início é o silêncio. *In*: NASIO, J. D. **O silêncio na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. p. 17-23.

REGO, C. de M. **Traço, letra e escrita na / da psicanálise**. Tese (doutorado) PUC-Rio, Departamento de Psicologia, 2005. 304 f.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 231-261.

RICKES, S. M. A escritura como cicatriz. **Educação & Realidade**, 27(1):51-71, jan./jun. 2002.

RIOLFI, C. **O discurso que sustenta a prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas / SP., 1999, 360 f.

RIOLFI, C. Formacriação. **Revista Línguas e Letras**, Unioeste. v. 2, n. 1, 1ª. Semestre de 2001, p. 13-18.

RIOLFI, C. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. *In*: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginários e subjetividade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 111-124.

RIOLFI, C. O presente perpétuo e suas facetas no ensino de línguas. *In*: CORACINI, M. J.; CARMAGNANI, A. M. G. Carmagnani (Orgs.). **Mídia, exclusão e ensino**: dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, 2014, p 179-194.

RIOLFI, C. **A língua espalhada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

ROBIN, R. **A memória saturada**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2016.

ROSA, M.T.; RUBBO, D., PEIXOTO, M. Discurso, Desconstrução e Psicanálise no campo da Linguística Aplicada:(du)elos e (des)caminhos, **Revista Delta-Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, vol. 31, n. Especial, 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22226/0>. Acesso em: 23 jun. 2022.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAFATLE, V. **Circuito dos Afetos**: Corpos políticos, Desamparo, Fim do Indivíduo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Revista Interfaces Científicas**. Aracaju, v.10, n.1, p. 75 – 92, 2020.

SANTIAGO, S. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

SCHERER, A. E. Dos domínios e das fronteiras: o lugar fora do lugar em outro e mesmo lugar. *In*: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. do R. (Orgs.). **Análise do discurso: heranças, métodos e objetos**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 131-141.

SCHERER, A. E.; TASCETTO, T. R. O Papel da Memória ou a Memória do Papel de Pêcheux para os Estudos Lingüístico-Discursivos (Le Rôle de la Mémoire ou la Mémoire du Rôle de Pêcheux pour les Études Linguistique-Discursives). **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 119-123, 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/985>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SCHNEIDERS, C. M. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. **Revista Conexão Letras**, [S. l.], v. 9, n. 11, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55144>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SCHNEIDERS, C. M. As revistas científicas e a disciplinarização dos estudos linguísticos no Brasil. **Fragmentum**, [S. l.], n. 52, p. 81–97, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/36814>. Acesso em: 12 out. 2023.

SERRANI, S. M. **Paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário de língua: o caso do espanhol Riopratense**. 1991. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1991. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269422/1/Serrani%2c%20Silvana>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SERRANI, S. M. Um método para estudar a discursividade na abordagem de questões socioculturais. *In*: SERRANI S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 53-71.

SERRANI, S. M. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo – leitura – escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **Delta**, São Paulo, v. 13, n. 1, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501997000100004>. Acesso em: 06 mai. 2022.

SILVA, T. M. M. Cartografia das paixões tristes de José Leonilson: as forças do desejo capturadas pela representação em *A paixão de JL*. *In*: MITTMANN, S.; CAMPOS, L. J. (Orgs.) **Gêneros e corpos em debate nas artes: estudos discursivos**. Porto Alegre: Zouk, 2023.

SKLIAR, C. (Org.) **Derrida e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, M. Maria Emilia Amarante Torres Lima: um resgate da memória da Análise do Discurso no Brasil. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 16 (3): 8-35, jul./set. 2021.

SOUZA, P. **Michel Foucault**: O trajeto da voz na ordem do discurso. Campinas: Editora RG, 2009.

SOUZA JR. Notas do tradutor. In: FREUD, S. (1919). **O incômodo**: *das unheimliche*. Trad. Paulo Sérgio de Souza Jr. São Paulo: Blucher. 2021.

STÜBE, A. D. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas**: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

STÜBE, A. D. Língua(gem) e identidade: a estranha-familiar língua da escola. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 583-596, 2009.

SURDI, M.; LIMA, H. Efeitos de sentido da palavra “educação” em verbetes do “vocabulário da pandemia do novo coronavírus”. In: PETRI, V. *et al.* (Orgs.) **Observatório de práticas sociais e linguageiras**: produção de sentidos em tempos de pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 73-96.

SURDI DA LUZ, M. N. Os discursos do professor de língua portuguesa. In: LAGO, C. (Org.) **Reescrevendo a Educação**. Chapecó: Editora Sinproeste, 2007.

SURDI DA LUZ, M. N. **Linguística e ensino**: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

SURDI, M. I. **A produção do saber sobre a língua nas gramáticas de Rocha Lima**: o não lugar da significação. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2017.

SURDI, M. S. Os discursos sobre a reinvenção do professor no contexto de pandemia de Covid-19. **REVLETRAS REVISTA VIRTUAL DE LETRAS**, v. 14, 2022, p. 108-129.

SURDI, M. S. Um olhar discursivo sobre a pandemia e o ensino remoto emergencial na aula de Língua Portuguesa. In: STÜBE, A. DUARTE, E. PRIGOL, V. (Orgs.). **Língua(gem), discurso e subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2023, p. 11-40.

SURDI DA LUZ, M. N.; SURDI, M. S. ; SURDI, M. I. Um lugar para os Cursos de Letras na formação de professores em Chapecó (SC). In: CAMBRUSSI, M. F. (Org.). **Na trajetória das Letras**: reflexões sobre a construção coletiva da experiência acadêmica na UFFS. 1ed. Chapecó: Editora UFFS, 2022, v. 1, p. 228-242.

SURDI DA LUZ, M. N.; SURDI, M. I.; SURDI, M. S. Representações sobre o sujeito-professor no contexto de pandemia: o que os memes têm a nos dizer. In: PETRI, V. *et al.*

(Org.). **Ditos e não-ditos**: discursos da, na e sobre a pandemia. 1ª ed. Campinas: Pontes editores, 2021, v. 1, p. 47-68.

SURDI M. S.; CORDEIRO, R.; STÜBE, A. D. Discurso institucional e hos(ti)pitalidade: a língua de (não) acolhimento em mo(vi)mentos. **Porto Das Letras**, 10 (1), 55–82, 2024.

Disponível

em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/19066>. Acesso em: 31 jul. 2024.

TAVARES, P. Prefácio. In: FREUD, Sigmund. (1919). **O Infamiliar**: [das unheimliche] Trad. Ernani Chaves, Pedro Heliodoro Tavares e Romero Freitas. Belo Horizonte: Autêntica. 2019, p. 7-26.

TEIXEIRA, A. A interpretação nos tempos do falasser. **Boletim Ecos 04** – 25ª Jornada da Escola Brasileira de Psicanálise. MG, 19 e 20/11/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto pedagógico do Curso de graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura**. Chapecó, 2010.

Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cellch/2010-0001>. Acesso em: 10 mar. 2021

UYENO, E. Y. Entre o saber epistemológico e o saber psicanalítico: modos de o professor (vi)ver o ensino de línguas. In: CARMAGNANI, A. M.G & GRIGOLETTO, M. (Orgs.) **Língua, Discurso e Processos de Subjetivação**. São Paulo: Humanitás, 2013, p. 77-112.

VASCONCELOS, R. N.; MIRANDA, M. P. Psicanálise, educação e o mal-estar na formação de professores **Proceedings online. Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**, São Paulo: FE/USP, v. 9, 2012. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n9/a48n9.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4ª ed. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

VINHAS, L. É possível pensar em uma prosódia discursiva? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n. esp., VIII SENALE, p. 187-221, 2018.

VINHAS, L. Sentido. In: FERREIRA, M. C. L. **Glossário de termos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 257-262.

VINHAS, L. Aquilo que excede no funcionamento discursivo da voz. In: MITTMANN, S.; Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 73-86.

ZIMERMANN, D. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ŽIŽEK, S. **Eles não sabem o que fazem**: o sublime objeto da ideologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

ŽIŽEK, S. **Pandemia**: covid-19 e a reinvenção do comunismo. São Paulo: Boitempo. 2020.

ZOLTY, L. Apresentação. *In*: NASIO, J. D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995, p. 9-12.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Arquivo jurídico e exterioridade: a construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. *In*: GUIMARÃES, Ed.; M. R. BRUM DE PAUL (Orgs.). **Memória e sentido**. Santa Maria: UFSM/Pontes, 2005 p. 93-116.

ÍNDICE REMISSIVO

acontecimento discursivo	78
acontecimento-recorte	77
afeto	141
alternância de vozes	187
alternância temporal	199
anáfora discursiva	231
análise de discurso	60
angústia	141
Aparelhos Ideológicos do Estado	102
<i>après coup</i>	136
<i>arkhê</i>	65
arquivo	60
assujeitamento	236
banda de Möebius	69
barra oblíqua lacunar	112
bloco mágico	63
brisura	120
caleidoscópio	235
cartografia	139
cena discursiva	56
conceito	107
condições de produção	71
contradição	153
contraidentificação	238
<i>corpolingagem</i>	171
culpa	186
data	73
desamparo	182
desconstrução	120
desejo	174
deslocamento	100
dever-ser	130
<i>différance</i>	106
discurso	31
discurso universitário	246
dispositivo analítico	34
dispositivo teórico	34
docência pandêmica	17
efeito de sentido	97
efeito metafórico	51
efeito de resto	197
ensino remoto emergencial	80
entre/ensinos	21
enunciação ecoante	200
enunciação gritante	190
enunciação vacilante	95

equivoco.....	153
escritura	15
escritura poética.....	180
escuta discursiva	38
excesso.....	161
experiência.....	33
falar de si	214
<i>falasser</i>	119
falta	70
flutuação temporal	62
formação discursiva.....	101
formações imaginárias.....	118
<i>formacriação</i>	133
fórmula discursiva	23
gestos de interpretação	32
herança.....	241
herdeiro.....	241
heterogeneidade constitutiva	233
hífen.....	121
historicidade.....	71
im-possível.....	143
incisa.....	161
interdiscurso.....	128
interpelação.....	58
interpelação ideológica.....	102
intradiscurso.....	128
<i>lalíngua</i>	139
leitura.....	53
leitura-trituração	51
lugar.....	30
luta de vozes	224
materialidades discursivas	147
materialidades significantes.....	23
memória discursiva.....	20
mo(vi)mentos.....	236
modos de subjetivação.....	22
movimento pendular	27
negação	228
nó borromeano.....	149
pesquisa-dor.....	156
<i>phármakon</i>	180
por-vir	255
pré-construído.....	110
presente perpétuo.....	131
processos de identificação	128
processos de subjetivação	
modos de subjetivação.....	153
promessa	251
rastros.....	73

real	32
recalque.....	96
redemoinho	194
regularidades discursivas.....	25
repetição.....	136
resistência	101
ressonâncias discursivas	165
ritmos da memória	60
rituais	102
sequências discursivas	54
significante.....	29
silêncio.....	95
subjetivação	22
sujeito.....	127
sujeito desejante.....	181
sujeito do conhecimento	117
sujeito suposto saber.....	117
sujeito-professor	45
<i>talvez</i>	16
testemunho.....	163
título.....	259
traços.....	59
transferência.....	173
trauma	134
<i>unheimlich</i>	89
universidade.....	214
Vocabulário da pandemia do novo coronavírus.....	143



TESE Nº 17/2024 - PPGEL - CH (10.41.13.10.03)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 19/12/2024 09:37)

CESAR CAPITANIO

TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

CAPPG - CH (10.41.13.10)

Matrícula: ###692#8

Visualize o documento original em <https://sipac.uffs.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 17
, ano: 2024, tipo: **TESE**, data de emissão: 19/12/2024 e o código de verificação: **764ffbb65e**