

“Longe é difícil”: a socioconstrução das emoções no discurso de uma professora sobre o ensino remoto no contexto público na pandemia

Janine Santos Alves Barbosa

Pontifícia Universidade Católica - PUC-Rio

Resumo: O ensino remoto, que tomou conta da educação durante o biênio 2020-2021, fez com que docentes e discentes reaprendessem a interagir no ambiente pedagógico. Tal desafio foi potencializado pela sociedade, que cobrava dos docentes uma prática diferente daquela para qual haviam sido preparados. Paula, uma professora do contexto público, viveu as dificuldades do ambiente digital por conta das desigualdades observadas no ensino público. Este artigo apresenta as reflexões geradas de uma conversa com a docente. Seu discurso evidencia questões de poder nas relações no ambiente educacional, oferecendo um testemunho permeado por emoções, consequência do aumento de trabalho. Apoiada nos trabalhos de Zembylas (2004), bell hooks (2013) e Boler (1999), apresento uma reflexão sobre a relevância de um agenciamento docente constante que possibilite que este profissional atue como elemento de resistência fazendo uso de seus micropoderes como gestor de sua sala de aula, virtual ou presencial.

Palavras-chave: Ensino remoto. Discurso. Emoções. Poder. Pandemia.

Abstract: The online teaching was the practice in most schools during the years 2020-2021. This practice brought about the need for both teachers and students to relearn how to interact. Such a challenge was powered by society claiming for teachers to put into practice a kind of pedagogy they were not prepared to use. Paula, a public sector teacher, lived the difficulties posed on the less economically favored students. Her discourse displays evidence of power related issues observed in the learning environment, making it possible to observe a testimony permeated by emotions which emerge because of growing workload. Based on works by Zembylas (2004), bell hooks (2013) and Boler (1999), I reflect on the relevance of continuous teacher agency to allow this professional to be an agent of resistance while making use of the micropowers they are entitled to as the sole responsible for their classroom environment, virtual or in person.

Keywords: Online teaching. Discourse. Emotions. Power. Pandemic.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia do coronavírus fez com que a dinâmica das relações estabelecidas em um momento pré-pandêmico adquirissem novos contornos. Tal resignificação incluiu contextos de natureza pessoal e profissional, e permitiu que cada um de nós tivesse a oportunidade de repensar o seu posicionamento em relação aos diferentes contextos nos quais atuávamos.

Um contexto bastante afetado e discutido foi o da sala de aula e todos os sujeitos que, de uma forma ou outra, foram impactados por ela. Dessa forma, não apenas alunos e professores foram incluídos nos círculos de discussão sobre o impacto da pandemia no contexto escolar, mas todos aqueles que fizeram parte desse ecossistema, dentre os quais podemos citar famílias, diretores, gestores de políticas educacionais, entre tantos outros.

Com uma nova perspectiva na dinâmica do ensino, os docentes se viram cobrados por toda a sociedade a incorporarem o componente digital em sua sala de aula. Essa “cobrança”, no entanto, fez com que os docentes se encontrassem em uma posição de vulnerabilidade por demandar a adoção de uma tecnologia digital para a qual, nem sempre o profissional estava preparado (quer por falta de treinamento quer pela falta de facilidade com o uso do digital). Essa cobrança também pode ter tido o poder de gerar uma carga emocional muito forte, a ponto de fazer com que o docente pusesse em dúvida a sua própria preparação profissional, já que muitas vezes foi questionado por vários segmentos sociais a respeito da sua (in)adequação tecnológica.

Esse artigo tem por objetivo buscar entendimentos na fala de Paula (nome fictício), uma professora que atuava no contexto público¹ de ensino no Rio de Janeiro, sobre suas percepções sobre a entrada forçada do ensino remoto durante a pandemia. Buscarei refletir sobre a socioconstrução de suas emoções ao relatar sua experiência de sala de aula e sua relação com os alunos no que diz respeito à adoção do digital.

As reflexões apresentadas estarão apoiadas na teoria socioconstrucionista do discurso (Moita Lopes, 2002), na proposta de Lutz e Abu-Lughod (1990) de uma perspectiva contextualista de entendimento do papel das emoções e nos escritos de Boler (1999), Zembylas (2004) e bell hooks (2013) sobre o poder e a opressão presentes no discurso de Paula ao falar do quão difícil estava sendo para ela e seus alunos fazerem uso do digital.

Na tentativa de buscar mais entendimentos sobre o quanto a pandemia impactou a prática pedagógica, Paula concordou em conversar comigo sobre como estava sendo a adoção

¹ Neste artigo, usarei “contexto público” para me referir a instituições públicas de educação, sem focar em um órgão público específico, haja visto que o objetivo não é o de refletir sobre nenhuma entidade educacional específica nem tecer comparações com o contexto privado.

da tecnologia digital para a implementação do ensino remoto. Durante a nossa conversa, Paula expôs sua visão sobre o impacto que o digital estava tendo em sua prática e trouxe à tona posicionamentos relevantes sobre as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes do contexto público para se adaptarem aos tempos de confinamento.

Esse trabalho será dividido em cinco partes: após esta introdução, apresentarei a metodologia utilizada para geração dos dados. A terceira parte oferecerá informações sobre o arcabouço teórico no qual a discussão sobre o excerto que apresentarei mais adiante estará apoiada e, na sequência, apresentarei minhas considerações sobre as emoções presentes no depoimento de Paula no que tange aos impactos que a adoção da tecnologia teve para a sua prática pedagógica. Concluo o trabalho com uma reflexão sobre possíveis desdobramentos da fala de Paula, sinalizando outros olhares possíveis que vão muito além das paredes invisíveis de sua sala de aula remota.

2. METODOLOGIA

Os dados usados neste trabalho foram gerados no primeiro semestre de 2021, durante uma entrevista semiestruturada da qual participaram esta pesquisadora e Paula, professora vinculada a uma escola do contexto público. Anterior à realização da entrevista, a professora leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) através do qual tomou conhecimento do objetivo da conversa e dos aspectos éticos envolvidos, dentre os quais incluí questões relacionadas à confidencialidade dos dados e a preservação do seu anonimato. *Paula* é um nome fictício.

É importante ressaltar que o convite à Paula se deu por ela se tratar de uma pessoa que conhecia há mais de 20 anos. Embora nossas trajetórias profissionais tivessem se cruzado em alguns momentos, nosso primeiro contato profissional fora estabelecido há muito tempo em um curso de idiomas. Mais recentemente, nos encontramos em um ambiente do contexto público; no entanto, nunca trabalhamos juntas na mesma unidade escolar em nenhum dos contextos mencionados. Nossa aproximação se deu por participarmos dos mesmos treinamentos e eventos institucionais e por termos amigos em comum. Paula tinha a experiência e a vivência de um contexto que eu julgava relevante pois poderia me trazer possíveis *insights* sobre o que o professor estava vivendo em sala de aula na pandemia.

A entrevista teve duração de aproximadamente uma hora e foi realizada por telefone e gravada em áudio. Após a gravação, o excerto selecionado para esse trabalho foi transcrito para que, posteriormente fosse feita uma análise mais detalhada. A transcrição dos dados foi feita com base nas convenções dos estudos da Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson,

1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989) (ver Anexo para mais detalhes).

Na próxima seção, apresentarei a tessitura teórica que apoiará a análise dos dados que apresentarei na sequência.

3. ARCABOUÇO TEÓRICO

O arcabouço teórico que dá suporte a este artigo se apoia em duas vertentes principais: a primeira delas é o entendimento do discurso como uma prática socioconstruída. Essa vertente me permite entender que a fala de minha interlocutora se constrói mediante ao seu posicionamento em relação não apenas a mim, mas também em relação à sociedade como um todo, sociedade essa que está representada no seu empregador, nos responsáveis e nos alunos a quem atende, e em todos aqueles que, de alguma forma, se julgavam no direito de se posicionar em relação à sala de aula ou à educação num sentido mais amplo.

A segunda vertente está relacionada a forma como a emoção é construída no discurso de Paula e o que essas emoções representam, principalmente no que diz respeito às mensagens que podem ser observadas de modo subjacente ao discurso da professora. Isso significa dizer que não se trata simplesmente de apontar ou nomear uma emoção como tristeza, raiva, amor ou outra qualquer, mas de identificar elementos que remetam a questões mais profundas nas quais as emoções possam estar associadas a temas como a opressão e ao poder presentes e, no caso deste trabalho, às relações entre a professora e os demais integrantes do contexto educacional do qual ela fazia parte. Vou começar refletindo sobre a socioconstrução do discurso e em seguida, abordarei a questão das emoções.

3.1. Discurso como construção social

Começar falando sobre a importância de uma reflexão sobre o papel do discurso para os entendimentos que busco com este artigo parece ser fundamental para que eu possa situar a fala de Paula dentro do contexto no qual foi produzida. Para Moita Lopes (2002), o discurso é representado como “uma forma de construção social” na qual “[os] participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares” (Moita Lopes, 2002, p.30). A minha conversa com Paula se deu dentro das seguintes circunstâncias:

- 1) estávamos vivendo uma pandemia de dimensões globais na qual os docentes precisaram aprender a dar aulas em um ambiente digital, para o qual a grande maioria desses profissionais não estava preparada;
- 2) Paula e eu atuávamos em escolas do segmento público, contexto este no qual a desigualdade de acesso ao ensino remoto dificultou ainda mais a oferta de aulas para os alunos.

Tendo as circunstâncias acima como pano de fundo da interação que apresentarei mais adiante, é possível localizar o discurso de Paula dentro de um momento sócio e historicamente situado. Ademais, a dificuldade de conexão digital gerou uma fala sobre desigualdade de acesso, muitas vezes acarretando na impossibilidade de conexão com os alunos e sobre o quanto isso impactou sua ação docente.

Os dois níveis de discurso propostos por Gee (2015): um discurso que reflete posicionamentos e questões macrosociais (o Discurso com “D” maiúsculo), e o discurso presente no micro, nas escolhas das palavras, nas estruturas frasais que usamos (o discurso com “d” minúsculo, poderão ser observados na interação que apresentarei. As (micro)escolhas lexicais e estruturais que Paula fará serão uma forma de se posicionar diante de uma questão maior: a dificuldade de exercer a profissão docente durante a pandemia. A fala de Paula irá muito além do relato de uma professora sobre questões pedagógicas – é a voz dos professores, reagindo à opressão que a sociedade exercia sobre os professores. Por isso, a meu ver, o “Discurso” constitui o “discurso” ao mesmo tempo em que o “discurso” molda o “Discurso”, num *loop* que vai se modificando e se retroalimentando continuamente a medida em que, como interlocutores, construímos nossa interação.

3.2. As emoções no contexto pedagógico

Da mesma forma que situei o discurso como uma construção social na seção anterior, as emoções também devem ser entendidas como manifestações construídas socialmente. Zembylas diz que

as emoções que os professores experienciam e expressam, por exemplo, não são apenas questões de natureza pessoal mas são construídas nas relações sociais e nos sistemas de valores de suas famílias, culturas e situações escolares. Essas relações e valores influenciam de maneira profunda como e quando determinadas emoções são construídas, expressadas e comunicadas (Zembylas, 2004, p.186, *tradução minha*)².

² “The emotions that teachers experience and express, for example, are not just matters of personal dispositions but are constructed in social relationships and systems of values in their families, cultures and school situations. These relationships and values profoundly influence how and when particular emotions are constructed, expressed, and communicated.” (Zembylas, 2004, p.186)

Essa afirmação se mostra relevante a esta discussão quando penso o contexto pedagógico e as relações que se estabelecem no ambiente escolar. Não se trata apenas de uma troca entre professor e aluno, mas de uma questão que envolve a sociedade como um todo, já que a figura do docente está situada no centro das relações estabelecidas no ambiente escolar, entre os responsáveis, a direção e demais membros da comunidade. Por isso, é importante situar a fala de Paula não apenas no momento histórico no qual ela emerge, conforme discuti anteriormente, mas também no contexto sociocultural no qual ela se situa (o local de fala de uma professora que atua no serviço público em uma escola no Rio de Janeiro durante a pandemia).

Megan Boler discute a “bagagem emocional” (Boler, 1999, p.3) que o professor carrega para dentro da sala de aula, e vai um passo adiante ao colocar que, além do fato de estarem situadas no indivíduo, as emoções são “um local de poder e resistência” (Boler, 1999, p.6). Por isso, a carga emocional presente na fala de Paula pode ser um indício de sua resistência às manifestações de poder exercidos sobre ela. As emoções presentes, e aquelas que não estão tão explícitas, são consequência de sua interação com o mundo e, assim, podem ser entendidas como uma manifestação discursiva. Por isso, compreender que as tensões observadas dentro do ambiente educacional estão relacionadas ao poder que alguns agentes desse ambiente exercem sobre outros, oferece novos contornos para o entendimento de como as emoções se manifestam dentro desse contexto.

3.3. As relações de poder

Lutz e Abu-Lughod (1990) apresentam quatro estratégias que podem ser usadas para estabelecer uma antropologia das emoções: essencialismo, historicismo, relativismo e contextualismo. Por uma questão de espaço vou focar esta discussão apenas na última estratégia, o contextualismo³. As autoras advogam que as manifestações das emoções devem ser interpretadas *no* social e *sobre* a vida social e não em relação a um estado interior qualquer. Dessa forma, o discurso emocional seria uma forma de ação no mundo, e teria a capacidade de impactar o outro, dependendo dos contextos e das experiências vividas.

Ao refletir sobre a proposta apresentada por Lutz e Abu-Lughod (1990), VÍctora e Coelho (2019) retomam a noção Foucaultiana na qual o discurso seria “uma fala que forma aquilo sobre o que fala” para discutir a força micropolítica que as emoções têm. Segundo elas,

³ O detalhamento das demais estratégias pode ser encontrado no texto “Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life” de Lutz e Abu-Lughod (1990).

as emoções têm a capacidade de “dramatizar, reforçar ou alterar as relações de poder, hierarquia ou status dos sujeitos que as sentem e/ou expressam” (Víctora e Coelho, 2019, p.11). Tal afirmação retoma a discussão que iniciei no fim da seção 3.1, na qual dizia que discurso e Discurso se retroalimentariam de maneira constante durante uma interação.

Em sua discussão sobre as novas demandas que fazem parte do trabalho do professor nos últimos anos, Hargreaves (1998) já clamava por um entendimento dos novos tempos que fosse baseado em uma perspectiva que levasse em conta os vieses sociológicos e políticos no qual se situavam, e não uma perspectiva baseada em uma visão muitas vezes idealizada vida docente.

Dessa forma, entendo que a fala de Paula materializa suas emoções no discurso ao expor suas percepções sobre as dificuldades de lidar com mais uma das demandas impostas a professores e alunos: o ensino remoto. Apesar da demanda por uma forma de ensinar que abraçasse novas tecnologias não ser algo recente, com a pandemia, a necessidade de mudança se mostrou urgente, fazendo com que muitos docentes não pudessem mais retardar o uso do digital. Tal demanda da sociedade trouxe muito impacto para a rotina do professor, conforme veremos na seção 4, a seguir.

Apresentei aqui as principais linhas teóricas que apoiarão a reflexão que trago neste artigo. Comecei pela discussão da natureza socioconstrucionista do discurso, situando este trabalho no ambiente histórico na pandemia, e tracei os primeiros entendimentos da possibilidade de que, por atuar em um local emocionalmente afetado, minha interlocutora traga em seu discurso mensagens subliminares que possibilitem uma reflexão sobre o poder e a opressão no ambiente pedagógico.

Na próxima seção, passarei à análise dos dados cuja geração descrevi na seção 2 deste trabalho.

4. A ANÁLISE DOS DADOS: A VOZ DE PAULA

O Rio de Janeiro foi uma das localidades brasileiras que manteve os alunos em ensino remoto por mais tempo⁴. Durante o tempo de ensino remoto, alguns órgãos do contexto público fizeram uso de aplicativos para que alunos e professores pudessem interagir durante as aulas remotas, quer essas fossem oferecidas nas modalidades síncronas ou assíncronas. Paula, minha colaboradora, trabalhava no contexto público e foi uma dessas profissionais.

⁴ Dados da UNESCO, disponíveis em <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>, acesso em 13 jan. 2022.

O excerto que apresento a seguir, e que usarei para a análise dos dados deste trabalho, foi retirado de uma entrevista na qual busquei entender suas percepções sobre a pandemia e a demanda pelo ensino remoto para professores e alunos. Anteriormente ao momento deste excerto, havia questionado Paula sobre o quanto a pandemia havia possibilitado a ela e a outros docentes a oportunidade de se reinventar. Na sequência, falamos da sala de aula e dos impactos que o ensino remoto trouxe para os envolvidos no contexto escolar. Começo então com a apresentação do excerto sobre o qual refletirei a seguir.

Excerto – Longe fica difícil

1	J	Essa é uma próxima pergunta minha, né? Como é que você acha que está sendo para o aluno estudar no modelo híbrido?
2		
3	P	Pro aluno está sendo muito difícil ... isso eu tô vendo desde o ano passado. A..
4		a instituição não quer que você use nem o Whatsapp nem o facebook. Em
5		alguns lugares isso fica assim mais velado, ou- outros lugares diz que não é
6		para usar, que tem que usar o aplicativo da escola, né? ..da (instituição). Esse
7		aplicativo ele é um pouco difícil... e também eu não sei ... até que ... é .. o ...
8		eles têm ... o .. eu vejo o seguinte... eles têm um celular muito ... com a
9		memória muito pequena, que já tem outros aplicativos, aí quem vai na escola
10		pedir ajuda você vê lá aquele celular que já tá qua..
11	J	[com a memória toda ...]
12	P	com a tela rachada, que o celular é lento, que ele não roda com a velocidade
13		que precisa, tudo isso. Aí junta também que o pai e a mãe não sabem usar, o
14		aluno também, ele sabe fazer muita coisa, ele sabe usar tik-tok, ele sabe fazer
15		um monte de bobeirinha, mas às vezes para esses aplicativos de estudo, eles
16		não sabem e não têm muito boa vontade pra aprender
17	J	[uh-hu]
18	P	isso ... isso é
19		natural da idade porque também a gente muita coisa a gente não consegue fazer
20		porque é muito chato, você se perde ... Uma outra coisa que eu vejo que é
21		difícil, é ... tem casa que tem três crianças, cada num ní.. num nível diferente,
22		né? Numa série diferente, num ano diferente e é um celular pra família... e
23		justamente aquela família o pai ou a mãe trabalham com o celular, então a
24		criança só pode usar o celular, às vezes meia noite, uma hora da manhã... eu
25		esses dias não tava conseguindo usar a internet, comecei a entrar de
26		madrugada. Não deu outra – aluno também entrando de madrugada porque pra
27		ele, ele conseguia ... ou é às vezes ele tem sinal... entendeu? Ou então alguém
28		empresta ... porque eles também usam ... às vezes o wifi ... do vizinho...
29	J	[uh-huh]
30	P	...que aí libera para ele uma determinada hora da noite... pra ele poder usar.
31	J	Agora você acha que de uma certa forma dá pra pensar no professor e no aluno
32		trabalhar junto? De um ajudar o outro? Você acha que ... Por que a gente fala
33		que tem um gap digital aí, né? Que o aluno ... faz parte de uma geração é ...
34		mais tecnológica, apesar de todos esses problemas que você está falando é, que
35		eu, que eu compreendo, e eu sei que isso acontece mesmo, mas teoricamente

36		ele é um cara que tem mais uma pegada digital do que..., vamos dizer, assim, a
37		nossa geração.
38	P	[ah, sim...]
39	J	Você acha que na sala de aula tem essa colaboração,
40		que tem um gap digital aí mas que o aluno de uma certa forma ajuda?
41	P	Olha, em
42		sala de aula eu vejo bem que tem, por exemplo, muita coisa que eu aprendi no
43		celular, eu aprendi com meus alunos... Eu me lembro assim, quando eu
44		comprei o meu primeiro celular, que era um celular um pouquinho já desses,
45		desses smartfone, quem me ensinou a usar foi um rapaz que trabalha comigo na
46		(instituição), já até, já até já saiu. No final do trabalho a gente esperava carona
47		e eu... ele me ensinava a usar o celular e eu até brincava, que eu aprendi com
48		ele, que eu ia ter aula d-de celular, mas eu ia mesmo, entendeu? Ficava lá com
49		ele, ele me ensinava, aquela coisa toda. Quando eu vou na escola... as crianças
50		me ensinaram como é que eu printava uma tela... Eu não sabia. Você vê... hoje
51		em dia todo mundo fala, mas eu não sabia printar uma tela. Isso tem o que, uns
52		dois anos... é... aplicativo... uh-ontem mesmo o menino botou o aplicativo pra
53		mim... o meu porteiro.. é assim, é mais novo que eu uns dez anos, vamos dizer,
54		e ele colocou pra mim o aplicativo do 99, que eu tava precisando ... do
55		aplicativo. Outros também, às vezes eu também pego os colegas do trabalho,
56		mas quando a gente quer, a gente ensina um pro outro mas de vez em quando...
57		esses dias eu ensinei a menina... ah eu não sei voltar a tela, ficou grande
58		demais, eu falei: aperta o F11... Entendeu? assim, ... coisas que eu já aprendi.
59		Quando a gente tá perto, a gente se ensina, mas longe, fica difícil...

O excerto apresenta dois questionamentos que faço à Paula: o primeiro, sobre o como estava sendo o ensino remoto para o aluno e, o outro, sobre o quanto professores e alunos poderiam se ajudar mutuamente para reduzir o *gap* digital. Ao ser questionada sobre como estava sendo para o aluno aprender em ensino híbrido, o adjetivo que resume a fala de Paula é um só: *difícil*. Esse adjetivo, que é repetido quatro vezes ao longo do excerto, resume a avaliação da professora sobre o momento em questão:

- (3) Pro aluno está sendo muito *difícil* ...
- (6/7) Esse aplicativo ele é um pouco *difícil*...
- (20/21) Uma outra coisa que eu vejo que é *difícil*, é ... tem casa que tem três crianças, cada num ní.. num nível diferente, né?
- (59) Quando a gente tá perto, a gente se ensina, mas longe, fica *difícil*...

As três primeiras ocorrências da palavra se deram durante a explicação dos motivos do quanto o ensino remoto estava sendo *difícil* para o aluno. Elas apresentam quatro situações que exemplificam essa dificuldade:

- 1- imposição de um aplicativo pelo empregador, vetando/desencorajando o uso de outros aplicativos (que na maioria das vezes são aqueles os quais alunos e professores estão mais familiarizados), como o *WhatsApp®* e o *Facebook®*;
- 2- inadequação do aparelho celular do aluno para acesso às aulas (atualização da interface, memória, condições físicas);
- 3- condição socioeconômica da família (muitos filhos e apenas um aparelho celular para a família, falta de conhecimento dos pais para ajudar os filhos, falta de acesso à internet); e, por fim,
- 4- falta de interesse do aluno em aprender algo novo.

Esse breve resumo das dificuldades relacionadas por Paula sinaliza algumas das barreiras que professores e alunos podem ter tido de enfrentar em sala de aula para ter acesso ao ensino remoto e, conseqüentemente, a tensão na qual o professor vivia ao tentar implementar o ensino remoto em condições desfavoráveis. Se o aluno não conseguia estar presente virtualmente nas aulas, como o professor iria atuar? E se ele não conseguisse interagir com o aluno, a sociedade cobrava. Há nesse contexto, uma falta de preparo e de condições favoráveis por parte do aluno, mas também por parte do professor, como observamos na fala de Paula. O aluno até vai à escola buscar ajuda (linha 9) mas não tem o equipamento adequado que o permita usar a tecnologia digital quando está em casa. E, diante desta dificuldade, como culpar o aluno pela falta de interesse relatado na linha 16 (*eles não sabem e não têm muito boa vontade pra aprender*) como faz Paula?

O excerto apresenta várias outras questões sociais que valeriam a pena ser discutidas. No entanto, por conta de limitação no espaço desse texto, vou focar em dois deles: poder e emoção.

4.1. Poder e resistência no ensino remoto

Partindo da ideia de que o discurso seja uma construção social (Moita Lopes, 2002; Gee, 2015), proponho aqui uma reflexão sobre o quanto o Discurso (Gee, 2005) feito pela sociedade na época em questão tenha sido uma forma de opressão para os professores durante o tempo mais duro da pandemia, no qual não podiam sair de casa. Além da dificuldade por parte do professor em manejar novas tecnologias digitais, que pode ser resumida no discurso de Paula, as desigualdades sociais presentes no acesso ao ensino remoto também precisam ser consideradas um fator de impacto para que as aulas à distância acontecessem. Havia na época uma tensão presente quando se pensava na oferta de aulas que precisavam ser mediadas pela

tecnologia digital uma vez que o que a sociedade demandava era por uma capacitação profissional (que nem sempre o docente tinha) e também por acesso, equipamento e preparo (nem sempre disponíveis para os menos favorecidos).

Paula fala do quanto a tentativa de ajuda aos alunos (linha 9) muitas vezes esbarrava nas condições desfavoráveis nas quais viviam (falta de apoio dos responsáveis, indisponibilidade de um equipamento que permitisse o uso do aplicativo indicado pela instituição, falta de acesso à internet, entre outros). Esse desfavorecimento fica mais evidente em sua fala quando ela relata a imposição por parte da instituição do uso de um determinado aplicativo (o que pode ter dificultado ainda mais o acesso do professor a seus alunos):

3	P	Pro aluno está sendo muito difícil ... isso eu tô vendo desde o ano passado. A..
4		a instituição não quer que você use nem o Whatsapp nem o facebook. Em
5		alguns lugares isso fica assim mais velado, ou- outros lugares diz que não é
6		para usar, que tem que usar o aplicativo da escola, né? ..da (instituição).

A construção do discurso de Paula ao dizer que “a instituição não quer que você use” ou “outros lugares diz (*sic*) que não é para usar” evidencia a existência de uma demanda que era imposta ao professor e sob a qual ele não tinha nenhum poder de decisão. A instituição oferecia um aplicativo que permitiria que alguns alunos tivessem acesso às aulas digitais, mas outros, por conta de suas condições socioeconômicas específicas, iriam continuar excluídos do sistema educacional. Ainda assim, a cobrança dos pais e dos demais membros da comunidade escolar recaía sobre o professor que, conforme exemplificado pela fala de Paula, não podia definir as ferramentas de acesso.

Miller (2013, p.113) lembra o sofrimento dos docentes que “percebem que seu trabalho pedagógico não está satisfazendo as necessidades de seus alunos e sofrem aqueles alunos que intuem que não são merecedores de uma educação ética, com *respeito e responsabilidade social*” (*grifo meu*). É nesse ponto que a noção de poder fica evidente tanto no discurso de Paula como no que podia ser observado nas salas de aula de uma maneira geral. Havia uma imposição institucional pelo uso de uma ferramenta a ser utilizada para que o ensino remoto acontecesse: foi o empregador que decidiu qual seria o aplicativo a ser adotado para o ensino remoto e nada mais cabia aos professores e alunos senão fazer uso dele no ensino. Nesse contexto, quem tinha o poder de definir o que? Em que esfera de poder se situava o professor nesse caso?

Por outro lado, Paula parecia adotar uma atitude de conformidade em relação ao que era esperado dela: “Quando a gente tá perto, a gente se ensina, mas longe, fica difícil...”, diz a professora. A própria Paula é taxativa ao avaliar a interação do aluno com digital como

“bobeirinha”, podendo ela mesma ser entendida como um instrumento de opressão já que não validava a relação do aluno com a tecnologia:

14	P	o aluno também, ele sabe fazer muita coisa, ele sabe usar tik-tok, ele sabe
15		fazer um monte de bobeirinha, mas às vezes para esses aplicativos de estudo,
16		eles não sabem e não têm muito boa vontade pra aprender

Sem um movimento de resistência por parte dos professores (talvez criando um canal de comunicação alternativo para chegar àqueles alunos que não tinham as condições necessárias para receber o ensino remoto), o poder exercido por esses profissionais em sala de aula parecia replicar aquele que era exercido pelos seus empregadores sobre eles (professores), em um modelo de educação que, nas palavras de bell hooks (2013, p.12), “só trabalha para reforçar a dominação” quando deveria agir a favor de uma “prática da liberdade”. A própria bell hooks (2013, p.273) nos diz que

a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar as fronteiras, para transgredir.

As possibilidades observadas em sala de aula são aquelas pelas quais alunos e professores travam, lado a lado, uma batalha diária. Salas de aulas nas quais o “aprendizado [pode ser visto] como revolução” (hooks, 2013, p.10).

Caberia possivelmente aos professores fazer uso dos micropoderes (Foucault, 1979) que lhes foram conferidos como gestores de sua sala de aula para permitir o acesso aos menos favorecidos. Talvez, se Paula tivesse sido menos complacente do que pareceu ter sido ao aceitar tudo que lhe foi dado para atuar em sala de aula, talvez, e somente talvez, ela tivesse se permitido usar a forma como acreditava que o ensino digital deveria acontecer, para ajudar aos alunos que não conseguiam frequentar suas aulas à distância por falta de condições favoráveis para permitir que o aprendizado acontecesse.

4.2. Emoções no ensino remoto

Como interlocutora de Paula, imagino que eu também tenha exercido algum tipo de poder sobre ela. Ela me conhecia profissionalmente e sabia que, por eu favorecer a adoção da tecnologia, provavelmente via o ensino remoto como um ponto positivo da pandemia. Eu também fui uma das opressoras de Paula e, certamente, a minha voz ecoou o Discurso (Gee,

2005) de outros atores sociais que cobraram dos docentes um reposicionamento na sua forma de ensinar.

Em 1998, Hargreaves escreveu sobre a pressão que o docente sofria ao ver sua prática sofrer constantes reestruturações nas quais não se dava atenção ao tipo de contexto no qual ele atuava. O resultado era um sentimento de culpa e esgotamento que acometia muitos profissionais (Hargreaves, 1998, p.836). Tal percepção poderia ser perfeitamente reescrita em se tratando do tempo de pandemia no qual estávamos situadas. Por este motivo, faz sentido situar a fala de Paula “*no social e sobre a vida social*” (Lutz e Abu-Lughod, 1990, p.11, grifo das autoras) uma vez que reflete a forma como ela reage à pressão exercida sobre a forma de lidar com o ensino remoto. Há em seu discurso toda uma gama de respostas ao questionamento que eu fazia e que estava carregado da “bagagem emocional” (Boler, 1999, p.3), reflexo da pressão que sofria da sociedade como um todo.

É curioso observar na fala de Paula que, quando questiono a possibilidade de uma colaboração entre ela e seus alunos para reduzir um possível *gap* digital, ela reconhece essa possibilidade e afirma que foram os alunos que a ensinaram a usar muito do seu celular:

41	P	Olha, em
42		sala de aula eu vejo bem que tem, por exemplo, muita coisa que eu aprendi no
43		celular, eu aprendi com meus alunos...

No entanto, a partir daí, os exemplos de situações de aprendizado que oferece, não incluem seus alunos: foi um rapaz do trabalho que lhe ensinou a usar o celular e foi um porteiro do prédio que ajudou a instalar um aplicativo de taxi. Ou seja, apesar de ela concordar com a minha afirmação da possibilidade de colaboração, a construção do seu argumento não corrobora com o que ela havia apresentado inicialmente.

A observação de tal aspecto na fala de Paula remete ao ponto feito por Zembylas (2004, p.186) de que as emoções expressas por professores seriam “construídas nas relações sociais e sistemas de valores nas situações familiares, culturais e escolares” e que as relações estabelecidas nesses contextos influenciariam a construção, expressão e comunicação dessas emoções. Se pensarmos no poder que a minha figura possa ter exercido no momento da nossa interação, a resposta de Paula foi uma construção emotiva a partir do momento em que representa uma reação da professora à minha cobrança por colaboração.

O contexto da pandemia foi particularmente desafiador para os professores que se viram no epicentro das discussões sobre a sala de aula e sobre a forma de interação com seus alunos. A pressão emocional foi ainda maior devido ao fato que muitos desses docentes tiveram que

arcar com o custo da implementação do ensino remoto, já que, no geral, seus empregadores não deram nenhum tipo de suporte financeiro que facilitasse a adoção do digital. Todas essas questões se convergem no discurso de Paula e refletem apenas um pouco das dificuldades de muitos outros docentes tiveram ao migrar da sala de aula para o ambiente digital.

Nessa seção propus uma reflexão sobre o quanto o poder exercido pela sociedade pode estar refletido na forma como as emoções são construídas no discurso de uma professora ao falar do impacto da pandemia para o aprendizado de seus alunos e para a sua própria prática docente. Sua resposta aos questionamentos que apresentei se mostrava carregada de explicações e justificativas para as dificuldades que teve na implementação do ensino remoto. Não se tratava de uma questão simples e sim de uma voz que sintetizava a expressão dos docentes de uma maneira geral, a voz de um grupo que se sentia oprimido por tantos outros no momento da pandemia. Tal opressão fez com que a qualidade de vida do professor fosse impactada pelo fato de que a (in)eficiência do ensino remoto era vista como mais uma questão que era colocada na conta do professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo tecer considerações sobre as dificuldades enfrentadas por uma professora atuando no contexto público durante a implementação do ensino remoto. A discussão apresentada trouxe à tona questões relacionadas à opressão que a sociedade exercia sobre os professores ao cobrar aulas remotas sem que nem o aluno nem o professor tivessem as condições e preparo tecnológicos necessários. Essa situação gerou mais uma fonte de tensão para o ambiente de sala de aula e fez com que a professora se sentisse pressionada diante de mais uma demanda para a sua atuação profissional.

O discurso que analisei ofereceu indícios que reforçam a importância de uma possível postura de resistência por parte dos professores ao fazer uso dos micropoderes que lhes são conferidos por serem os gestores de sua sala de aula. Tal postura, longe de ser um ato de desobediência, deve ser entendida como uma forma de o professor exercer sua função de formador de pessoas e que retoma a ideia de que a sala de aula deve ser “um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (hooks, 2013, p.17).

Acredito que seja o *entusiasmo* a que bell hooks se refere que leve à possibilidade de agenciamento docente, tão necessário nos nossos dias. Na conclusão de seu livro *Ensinando a Transgredir*, bell hooks cita Pema Chödrön, uma monja budista que fala do frisson que permeia a atividade docente:

ALVES BARBOSA, Janine Santos. “Longe é difícil”: a socioconstrução das emoções no discurso de uma professora sobre o ensino remoto no contexto público na pandemia. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.33, jul. 2024.

Se você está realmente preparado para perder o pé, se preparando para a realidade da existência humana, está vivendo no fio da navalha e precisa se acostumar com o fato de que as coisas sempre mudam. Elas não são fixas, não duram, e você nunca sabe o que vai acontecer. Meus professores sempre me empurraram no abismo ... (Pema Chödrön *apud* bell hooks, 2013, p.272)

Longe de ser sacerdócio, acredito que ser professor é viver no fio da navalha, é desafiar alunos, é estar pronto para o novo, é resistência. Talvez seja aí que resida a possibilidade do aprendizado que a pandemia ofereceu e que a minha conversa com Paula possibilitou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life. In: ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. **Language and the Politics of Emotion**. New York. Cambridge University Press, 1990.

BOLER, M. **Feeling Power: Emotions and Education**. New York: Routledge, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GEE, J. **An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method**. London: Routledge, 2005.

HARGREAVES, A. The Emotional Practice of Teaching. **Teaching and teacher Education**, Vol. 14, No. 8, pp. 835-854, 1998.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MILLER, I. K.. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo, Parábola, 2013, p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**. Campinas/ SP: Mercado das Letras, 2002.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v. 7, n. 12, p. 01- 67, 2003 [1974]. Tradução de: A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, v. 50, n. 4. p. 696-735, 1974.

SCHIFFRIN, D. **Discourse Markers**. New York: Cambridge. 1987.

TANNEN, D. **Talking voices**. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1989.

VÍCTORA, C.; CERES, M. C. A antropologia das emoções: conceitos e perspectivas teóricas em revisão. **Horizonte Antropológico**, Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 7-21, maio/ago. 2019.

ALVES BARBOSA, Janine Santos. “‘Longe é difícil’”: a socioconstrução das emoções no discurso de uma professora sobre o ensino remoto no contexto público na pandemia. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.33, jul. 2024.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. **Teaching and Teacher Education No. 20**, p. 185–201, 2004

A AUTORA

Janine Santos Alves Barbosa é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense e doutoranda em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. É especialista em educação bilíngue pelo Instituto Singularidades (SP) e em linguística aplicada pela Universidade Federal Fluminense. É graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e em Administração de Empresas e Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida. Atualmente, é professora de inglês da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde atua como diretora adjunta em uma escola de ensino fundamental 2.

E-mail: alvesjan64@gmail.com

ANEXO: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
Sublinhado	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo
hh	aspiração ou riso
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).