

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-23-03>

Recebido em: 02/08/2021 | Aprovado em: 03/07/2023

Editor de Seção: Fábio José Rauén

A AUSÊNCIA DO CORPO NAS ATIVIDADES REMOTAS DE ENSINO: SENTIDO, SILÊNCIO E DISCURSO

The Absence of the Body in Remote Teaching Activities: Meaning, Silence, and Discourse	La ausencia del cuerpo en las actividades de enseñanza remotas: sentido, silencio y discurso
--	--

Juliene Marques*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)
Campus Blumenau, Blumenau, SC, Brasil

Resumo: Com a pandemia ocasionada pela Covid-19, a relação estabelecida entre os sujeitos implicados no contexto escolar mudou, sendo observada como frequente a falta de participação ativa dos estudantes, que comumente não interagem e mantêm suas câmeras e microfones desligados nos encontros on-line. Partindo desse cenário, este artigo apresenta como objeto de análise seis recortes de entrevistas realizadas com discentes do Ensino Médio Integrado a Cursos Técnicos de Institutos Federais de estados distintos e objetiva analisar os efeitos de sentido engendrados pela ausência do corpo nas atividades remotas de ensino. Para tanto, traça-se um trajeto teórico-analítico apoiado na Análise de Discurso pecheuxiana, que permite, como metodologia, interrogar a interpretação a fim da compreensão de seu funcionamento discursivo. Com a investigação, compreendeu-se que tanto o corpo quanto o silêncio de sua ausência suscitam efeitos de sentido que afetam a constituição da subjetividade, acentuando-se, sobretudo, o distanciamento afetivo no entremeio estudantil.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Ensino Remoto. Corpo. Silêncio. Efeito de Sentido.

Abstract: The pandemic caused by Covid-19 changed the relationships established between the subjects involved in the school context. Students' lack of active participation is often noted, as they commonly do not interact and keep their cameras and microphones turned off during online activities. Based on this scenario, this article has as its object of analysis six excerpts from interviews carried out with students from Integrated High School and Technical Courses from Federal Institutes in different states, and aims to analyze the meaning effects engendered by the absence of the body in remote education activities. Therefore, a theoretical-analytical path was traced based on Pêcheux's Discourse Analysis, which allows, as a methodology, to interrogate the interpretation in order to understand its discursive functioning. With the investigation, it was understood that both the body and the silence of its absence give rise to meaning effects that impact the constitution of subjectivity, and that especially the affective distance in the student environment is accentuated.

Keywords: Discourse Analysis. Remote Education. Body. Silence. Meaning Effect.

* Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Campus Blumenau. Membro do Grupo de Pesquisa em Relações de Poder: Esquecimento e Memória (GREPEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-8815>. E-mail: juliene.marques@hotmail.com.

Resumen: Con la pandemia ocasionada por el Covid-19, la relación establecida entre los sujetos implicados en el contexto escolar ha cambiado, observándose frecuentemente la falta de participación activa de los estudiantes, quienes comúnmente no interactúan y mantienen sus cámaras y micrófonos apagados en las reuniones en línea. A partir de este escenario, este artículo presenta como objeto de análisis seis fragmentos de entrevistas realizadas con estudiantes de Educación Secundaria Integrada a Cursos Técnicos de Institutos Federales de diferentes estados y tiene como objetivo analizar los efectos de sentido generados por la ausencia del cuerpo en las actividades de enseñanza a distancia. Para ello, se traza un camino teórico-analítico apoyado en el Análisis del Discurso pecheuxiano, que permite, como metodología, cuestionar la interpretación con el fin de comprender su funcionamiento discursivo. A través de la investigación, se comprendió que tanto el cuerpo como el silencio de su ausencia suscitan efectos de sentido que afectan la constitución de la subjetividad, acentuándose, sobre todo, la distancia afectiva en el entorno estudiantil.

Palabras clave: Análisis del Discurso. Enseñanza Remota. Cuerpo. Silencio. Efecto de Sentido.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia causada pela Covid-19 fez com que as instituições escolares se adaptassem ao ensino remoto¹ como uma medida de proteção e isolamento social. Essa alteração suscitou um novo contexto didático não previsto pelos professores e pelos estudantes que se vinculavam à modalidade de aula presencial. Ademais das reconfigurações necessárias para as aulas e orientações de atividades remotas, engendraram-se inéditas formas de relacionar-se com os estudantes: em salas de encontros virtuais, verificam-se como recorrentes microfones e câmeras desligados, configurando-se, em muitos casos, como um monólogo a fala dos docentes. Essa constatação se deu pela experiência da autora em turmas direcionadas ao Ensino Médio Técnico Integrado, sendo, também, frequente o mesmo relato por demais colegas de profissão.

Desde o início da pandemia, foi possível perceber uma acentuação das desigualdades, principalmente no que se refere a questões materiais. Assim, muitos estudantes passaram a contar com recursos didáticos impressos, por falta de equipamentos ou de acesso à internet, gerando, pois, um distanciamento ainda mais contundente no que tange ao vínculo com os colegas de turma e profissionais da escola. Já àqueles que puderam acompanhar as atividades e aulas on-line, esse distanciamento, para além do aspecto físico, configurou-se de outra maneira, pois os discentes, de certo modo, passaram a ocupar um lugar de recepção apenas, consumindo os materiais on-line sem, muitas vezes, estabelecer um diálogo a respeito.

Foi diante desse contexto, que não se configura como absoluto, porém se entende como predominante na rede de Institutos Federais, bem como em outras redes de ensino, que despontou a necessidade de uma investigação de escuta à fala desses estudantes a respeito de sua participação (ou não) em sala de aula remota. Assim, a autora desta pesquisa fez uma entrevista no segundo semestre de 2020, por meio de formulário on-

¹ O ensino remoto, no que se refere aos Institutos Federais, é uma medida emergencial vinculada ao contexto pandêmico, ou seja, trata-se de uma adaptação temporária. Já a modalidade de Educação a Distância (EaD) é planejada, de antemão, para ocorrer em lugares e tempos diversos, com o auxílio ou não de recursos tecnológicos digitais, ou seja, os cursos já são ofertados nesse formato.

line, com estudantes de Ensino Médio Técnico de 33 Institutos Federais², correspondendo a participação de 26 estados brasileiros.

A partir, então, do contexto apresentado e das respostas coletadas, mediante perguntas abertas e fechadas, a seguinte problemática foi suscitada: de que maneira a ausência do corpo afeta os efeitos de sentido durante as atividades remotas de ensino? Com isso, quer-se, como objetivo geral desta pesquisa, analisar os efeitos de sentido engendrados pela ausência do corpo nas atividades remotas de ensino. Além disso, como objetivos específicos, estipulam-se: a) entender o corpo (e sua ausência) enquanto materialidade discursiva e b) examinar o silêncio conectado à ausência do corpo.

Para tanto, como teoria e metodologia de análise, elenca-se a Análise de Discurso, doravante AD, que permite interrogar a interpretação a fim da compreensão do funcionamento discursivo das materialidades elencadas (ORLANDI, 2017a). Destaca-se que a entrevista gerou muitas possibilidades de recortes e análises, mas, parafraseando Milner (1987, p. 19), quando diz que “[...] tudo não se pode dizer”, também se entende que tudo não se pode analisar. Desse modo, delimitaram-se seis recortes discursivos a partir de suas regularidades a fim de se poder investigá-los e relacioná-los com base na AD. Para organização textual, as materialidades analisadas serão demarcadas em itálico, diferenciando-se, assim, das citações mobilizadas.

No viés discursivo, os objetos de investigação instigam as ferramentas de análise, por isso, a fim do embate entre *corpora* e pressupostos teóricos, este artigo se configura como teórico-analítico, contemplando-se, desse modo, na próxima seção, a realização da fundamentação teórica, da análise e dos resultados de maneira rizomática. Para isso, conta-se, além dos recortes discursivos selecionados, com o subsídio dos seguintes autores, principalmente: Leandro-Ferreira (2013a e 2013b), Orlandi (2007, 2012, 2015, 2017a e 2017b) e Pêcheux (2014a, 2014b e 2015). Por fim, como última seção, apresentam-se as considerações finais deste artigo.

2 DISCURSO, CORPO E ENSINO REMOTO

A fim de se traçar uma discussão teórico-analítica a respeito das materialidades deste estudo, apresentam-se, na sequência, os recortes discursivos (RDs) que serão investigados. Destaca-se que, para os participantes que responderam “não” para a seguinte pergunta objetiva: “De modo geral, você se sente à vontade para participar nas aulas on-line?”, questionou-se “Por que você não se sente à vontade para participar?”, de maneira aberta, o que gerou as respostas abaixo:

RD 1. *Não dá nem pra ver se os outros tão curtindo o que tu tá falando.* (Estudante do IFRS)

RD 2. *Sinto-me intimidada pelo fato de não ver o rosto das outras pessoas, devido às câmeras desligadas, e pelo silêncio das mesmas.* (Estudante do IFAL)

RD 3. *Porque ninguém liga a câmera e o microfone.* (Estudante do IFMT)

² IFAC; IFAL; IFAM; IFAP; IFB; IFBA; IFC; IFCE; IFES; IFFAR; IFG; IFMA; IFMG; IFMS; IFMT; IFNMG; IFPA; IFPB; IFPE; IFPI; IFPR; IFRJ; IFRN; IFRO; IFRR; IFRS; IFS; IFSC; IFSP; IFSUL; IFSULDEMINAS; IFTM; IFTO.

RD 4. *Como fica, a maioria das aulas sendo gravadas, prefiro não participar para não sofrer críticas ou minha imagem ficar marcada. Também tem o fato do desconforto de aparecer sem ter alguém físico te vendo falar.* (Estudante do IFMA)

RD 5. *Não me sinto próxima da minha sala e professores para ligar minha câmera.* (Estudante do IFRO)

RD 6. *Pois sinto que serei julgada.* (Estudante do IFTO)

A partir da AD, entendem-se os RDs acima enquanto materialidades discursivas que são afetadas por sua exterioridade, pois seus sentidos não estão “em si mesmo”, como diz Pêcheux (2014a, p. 146). Assim, esses enunciados se relacionam com seu contexto de produção para fazer sentido, o que se define, em AD, como Condições de Produção (CP). Pêcheux (2014b, p. 78) explica que “[...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção [...]”. É a partir dessa reflexão que o autor entende o discurso não como uma transmissão de informações, senão como efeitos de sentido entre coenunciadores a partir de um determinado contexto de configuração do discurso (PÊCHEUX, 2014b, p. 81).

Quando se pensa em CP, não se diz respeito apenas à escrita ou à fala, por exemplo, mas sim à produção de sentidos que se vincula à movimentação de gestos de interpretação. E é perante esses gestos, produzidos pelos sujeitos ao ler, ao ver, ao escutar, ao sentir etc., que se pode entender o funcionamento das CP com base em duas configurações: amplas e estritas (ORLANDI, 2015). A partir de uma perspectiva ampla, consideram-se o contexto histórico, político, econômico, social, cultural, entre outros elementos, que afetam a discursividade do sujeito. Já no que se refere às CP num sentido estrito, relacionam-se a aspectos mais individuais, como as relações familiares, as redes sociais estabelecidas na comunidade, na escola, etc.

Levando-se em conta, assim, as vivências que esses estudantes experienciaram ao longo da pandemia em todo território brasileiro, alguns aspectos de suas CP, mesmo que individuais, passaram a ser compartilhadas de maneira semelhante, principalmente no que se refere a seu isolamento, ao estudo na modalidade remota e, também, ao sofrimento e às perdas geradas pelo período pandêmico, elementos que ficarão marcados na vivência desta contemporaneidade. Compreende-se, dessa maneira, que as determinações das CP em um sentido amplo, como a pandemia, engendram, também, delineamentos para a configuração das CP estritas desses sujeitos.

A partir da exterioridade, então, produzem-se gestos de interpretação que resultam em efeitos de sentido, configurando-se, assim, o funcionamento discursivo. O sujeito, consoante Orlandi (2007, p. 29, grifos da autora), “está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’”. E esse trabalho com os sentidos no e do sujeito não se dá de forma isolada, como já se destacou, pois se vincula à história e à língua que se conectam ao interdiscurso – a memória do dizer –, que é “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2015, p. 31).

Desse modo, com base nessa memória discursiva e mediante as CP do discurso, haverá certas regularidades ou deslizamentos no que se refere à produção de sentidos. Para Pêcheux e León (2015, p. 172), pode-se ver, na materialidade discursiva, identidade e alteração:

Vem se tornando progressivamente claro para nós que essa produção discursiva do sentido se encontrava entre dois polos opostos, quais sejam: aquele do mesmo (da identidade, da repetição, assegurando a estabilidade da forma lógica do enunciado) e aquele da alteridade (da diferença discursiva, da alteração do sentido) [...].

Diante dessa perspectiva, pois, pode-se observar, com base nos RDs selecionados, uma regularidade no que diz respeito à ação de ver, ou não ver, tais como *Não dá nem pra ver se os outros tão curtindo o que tu tá falando* (RD 1), *Sinto-me intimidada pelo fato de não ver o rosto das outras pessoas* (RD 2). Dessarte, verifica-se que, num contexto de ensino remoto, em que as atividades se dão de modo predominantemente on-line, espera-se ver, ou seja, além dos materiais e recursos didáticos, ver os colegas e professores que estão distantes fisicamente, mas que, a princípio, far-se-iam presentes na modalidade remota. No entanto, com a experiência compartilhada nesse novo formato de ensino, o que se atribui como predominante e parafrástico, em um aspecto de identidade entre esses enunciados distintos, é a impossibilidade de ver.

Assim, em um contexto que se caracteriza por sua alteridade se comparado à “normalidade” pré-pandêmica, esses sujeitos, como se observa, mobilizam enunciados que se aproximam pela referência à ausência, pois eles, ainda que geograficamente muito distantes um do outro, experienciam essa realidade outra de maneira muito semelhante. Ou seja, enquanto se encontra uma polissemia, uma alteridade, que se difere de todo o período no qual se vivenciou a modalidade presencial de ensino, em que o objeto do “ver” se fazia sempre presente, há, também, uma paráfrase, uma repetição de constatação, que afeta, diretamente, o vínculo e a participação desses discentes nas aulas remotas.

Essa conexão contraditória entre o mesmo – o parafrástico – e o diferente – o polissêmico – se destaca na fala de Pêcheux e León (2015, p. 173), pois os autores asseguram que: “[...] é, portanto, definitivamente, nessa tensão contraditória entre a lógica da interpretação de formas logicamente estáveis e das estratégias de construções discursivas pegadas na deriva que reside, para nós, o centro da discursividade [...]”. E é justamente nesse funcionamento discursivo, ou seja, ao se deparar com a injunção à atribuição dos sentidos, como já destacou Orlandi (2007), que esse sujeito se constitui e, portanto, se subjetiva, produzindo gestos de interpretação a respeito de si e do outro.

A partir dessa perspectiva, ao se observar os RDs com base em sua regularidade intradiscursiva e parafrástica, entende-se que o complemento do verbo *ver* se refere ao corpo dos demais sujeitos envolvidos no contexto didático, mais especificamente ao corpo dos colegas. Não é possível ver *o rosto das outras pessoas* (RD 2), pois *ninguém liga a câmera e o microfone* (RD 3) e, conseqüentemente, *Não dá nem pra ver se os outros tão curtindo o que tu tá falando* (RD 1). Observa-se, assim, como, além do Outro –interdiscurso –, o(s) outro(s) – coenunciador(es) – também são elementos constituintes do discurso do sujeito, pois, de acordo com Pêcheux (2014b, p. 77, grifos do autor),

Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o "espera". Esta antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso, através de variações que são definidas ao mesmo tempo pelo campo dos possíveis da patologia mental aplicada ao comportamento verbal e pelos modos de resposta que o funcionamento da instituição autoriza ao ouvinte: a esse respeito, um sermão e uma conversa a bandeiras despregadas "funcionam" de modo diferente.

Com base, então, em Pêcheux (2014b), pode-se dizer que o sujeito se coloca no lugar do outro – coenunciador – a fim de antecipar movimentos de sentido. Ou seja, nesse processo dialógico, o discurso se constitui, fazendo com que o outro afete a constituição desse sujeito. Para realizar, pois, esse deslocamento em virtude do outro, colocam-se em cena formações imaginárias, que, de acordo com Pêcheux (2014b), dizem respeito às projeções realizadas no processo discursivo. É, então, a fim dessas projeções a respeito de si e do outro para o trabalho com o discurso, que o sujeito se pergunta: “Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para que ele me fale assim? Quem é ele para que me fale assim?” (PÊCHEUX, 2014b, p. 82). No entanto, se não se vê o outro, não se escuta a voz do outro, como realizar uma projeção a respeito dele?

Entende-se, assim que não *ver* os colegas, como se destaca nos RDs 1 e 2, além de, em alguns casos, nunca ter visto os colegas – quando se trata de estudantes ingressantes na instituição em atividade remota – reconfigura a formulação de projeções que se vinculam às formações imaginárias, bem como se reflete nos mecanismos de antecipação, mas esses movimentos de sentido não são impedidos em virtude disso. Assim, observa-se a injunção à interpretação diante do outro, ou melhor, do corpo do outro, mesmo em 2D, que afeta os sentidos que o sujeito produz: “[...] o corpo significa, se textualiza, circula pela existência de significantes distintos, sendo o homem um sujeito que interpreta e é interpretado” (ORLANDI, 2017b, p. 87). O corpo, pois, constitui-se como materialidade discursiva que se coloca à interpretação do outro.

Assim, a partir da AD, rompe-se com o conceito de texto de forma vinculada apenas à palavra e passa-se a entendê-lo como aquilo que se lê, ou seja, como “espaço significante” e que, portanto, afeta os sujeitos do discurso (ORLANDI, 2008). Desse modo, Orlandi (2012, p. 205) aduz que

Os diferentes materiais e as diferentes superfícies determinam diferentes relações com/de sentidos. Escrito, ou oral, letra ou sinal, superfície plana ou multidimensional, parede, papel, faixa, letreiro, painel, corpo. Textura, tamanho. Cor, densidade, extensão, tudo significa nas formas de textualização, nas diversas maneiras de formular.

No entanto, ao se pensar o corpo enquanto discurso, é importante sublinhar que “Não estaremos, pois, pensando o corpo empírico, mas o corpo em sua materialidade significativa enquanto corpo de um sujeito” (ORLANDI, 2017b, p. 85). Isto é, entende-se o corpo como uma materialidade de leitura que engendra, conseqüentemente, efeitos de sentido. Desse modo, em uma perspectiva discursiva, nas palavras de Orlandi (2017b, p. 85), “enquanto corpo simbólico, corpo de um sujeito, ele é produzido em um processo que é um processo de significação, onde trabalha a ideologia, cuja materialidade específica é o discurso”.

Assim, o outro gera efeitos de sentido e também constitui o sujeito, pois, ao mesmo tempo em que os estudantes apontam que não podem *ver* os demais colegas, porque *ninguém liga a câmera e o microfone* (RD 3) e que, com isso, não se sentem à vontade para participar, esses mesmos estudantes repetem esse funcionamento discursivo. Desse modo, a leitura que fazem – *Não dá nem pra ver se os outros tão curtindo o que tu tá falando* (RD 1) – torna-se igual a que passam, ou seja, seus colegas também não podem vê-los e perceber se eles estão *curtindo* o que se está falando, configurando-se um ciclo.

Diferentemente dos RDs 1, 2 e 3, que destacam a ausência do corpo do(s) outro(s), os RDs 4, 5 e 6 se vinculam a própria ação do sujeito de não querer se colocar à visão do outro: *prefiro não participar para não sofrer críticas ou minha imagem ficar marcada* (RD 4), *Não me sinto próxima da minha sala e professores para ligar minha câmera* (RD 5), *Pois sinto que serei julgada* (RD 6). Observa-se, nesses casos, que esses sujeitos não se mostram ao outro não por um problema técnico ou por falta de recurso tecnológico, como ocorre com muitos estudantes, mas sim por *preferir*, por *não se sentir próxima* ou pelo receio de ser *julgada*. Assim como o(s) outro(s) não se expõe à visão, também se opta por não se expor. Para Leandro-Ferreira (2013a, p. 100), “a inscrição do sujeito no mundo se faz através do corpo” e, com isso, entende-se que não querer ser objeto da visão do outro ou não ver o outro, mesmo em 2D, também gera sentido e afeta, portanto, esses sujeitos no ensino remoto.

Quanto às aproximações ou distanciamentos que o corpo provoca na relação com o outro, pode-se conectá-los à memória corporal, abordada por Leandro-Ferreira (2013b, p. 132), ao mencionar que:

Penso que se pode considerar a memória corporal como um bem incontornável, que abre para um porvir incessante, preenchida por vivências afetivas que cada um de nós possui e que se vai oferecer ao olhar do outro e a nosso próprio olhar. Essa memória não é feita de fatos, mas de restos, de fragmentos, de construções imaginárias vividas e não vividas. E se a linguagem é o tecido da memória, ela também o é do corpo e de sua história.

Desse modo, no funcionamento do ensino remoto, a ausência do corpo afeta, como destacada no RD 5, também, essa aproximação em relação ao outro. Se, no ensino presencial, o que caracterizava a escola eram esses corpos em movimento, em diálogo, em contato, em barulho; no ensino remoto, pelo contrário, o que significa é a ausência desses elementos. Os sentidos, então, vinculados a esses corpos, fazem evocar essa falta, essa contradição, que se refere ao real do discurso e que ficará também demarcada na memória desse corpo que vivencia e se distancia no contexto pandêmico.

A partir disso, então, pode-se entender que a ausência do outro afeta diretamente os movimentos de antecipação, porque, mesmo sem vê-lo, não se deseja *sofrer críticas* (RD 4) ou ser *julgada* (RD 6), o que permite reforçar que “[...] o sujeito relaciona-se com o seu corpo já atravessado por uma memória, pelo discurso social que o significa, pela maneira como ele se individualiza” (ORLANDI, 2017b, p. 93). A ausência do corpo, desse modo, conduz os sentidos para um lado oposto às vivências afetivas materializadas na memória corporal. Os movimentos de antecipação realizados não se direcionam a possibilidades de *ser elogiada*, numa configuração polissêmica ao RD 6, mas sim movimentam sentidos de *crítica* (RD 4) e *julgamento* (RD 6), o que faz com que a

memória corporal do contexto pandêmico se materialize em sua desafetividade. Assim, a falta de aproximação, tanto em relação à *sala* – entendida, aqui, como turma –, quanto no que diz respeito aos *professores*, sublinhada no RD 5, pode remeter, também, a essa falta da leitura de afetividade materializada na ausência do corpo do outro.

E, considerando o que se aponta no RD 4 a respeito da *gravação das aulas*, o receio referente a *juízo* (RD 6) e a *crítica* (RD 4) antecipa a *intimidação* (RD 2) do sujeito a respeito de quem o verá, já que ele próprio não vê esse(s) outro(s). Inclusive, ao longo dos encontros síncronos promovidos para aulas remotas, muitos estudantes esperam a finalização da gravação a fim de não ter nem mesmo sua voz arquivada, evitando, assim, a sua reprodução. Outra estratégia utilizada por alguns professores a fim da participação é a utilização de *chats* anônimos para perguntas, porque muitos discentes não querem vincular sua *imagem* (RD 4) ou seus nomes aos questionamentos realizados que, em vários casos, são gravados e disponibilizados para revisão e para àqueles que não podem se fazer presentes nos momentos síncronos.

Interessa também sublinhar que, ao mesmo tempo que a antecipação e produção de sentidos a respeito do outro são afetados por sua ausência corporal, também se aponta o *fato do desconforto de aparecer sem ter alguém físico te vendo falar* (RD 4). Isto é, mesmo que não se queira *sofrer críticas* (RD 4), sente-se a necessidade da presença do outro para poder se expor e ter um coenunciador nesse processo. Dessa maneira, verifica-se que não se deseja ter a *imagem marcada* (RD 4), não se quer gravação da participação, mas se espera, sim, uma coenunciação no ensino remoto.

O corpo, portanto, é uma materialidade discursiva que além do sujeito, engloba a história e a língua, e, por isso, é objeto de leitura. Desse modo, não só a sua presença permite um gesto de interpretação, mas também a sua ausência suscita efeitos de sentido que afetam a constituição da subjetividade. Entende-se, logo, que o corpo do outro, ou melhor, a ausência do corpo do outro também configura a forma como, no caso desta pesquisa, os estudantes são afetados discursivamente ao longo das atividades remotas.

Para Orlandi (2017b, p. 96), assim como o silêncio, “[...] o corpo não fala, ele significa”. A partir disso, pode-se entender que a ausência do corpo do outro não se conecta a uma falta de sentido, mas sim passa a ser lida enquanto materialidade significativa, que funciona discursivamente a partir de seu silêncio.

A fim desse entendimento, então, é preciso entender que, de acordo com Orlandi, o silêncio se categoriza de duas formas:

[...] a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio, que se subdivide em b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não dizer (uma palavra apaga necessariamente outras palavras); e b2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura) (ORLANDI, 2007, p. 24).

Pode-se dizer, então, que o silêncio não se conecta à ausência da palavra ou se dá apenas em um aspecto físico acústico, por exemplo, mas se refere ao processo discursivo significativo, pois “[...] sem silêncio não há sentido [...] ele é necessário à significação”

(ORLANDI, 2007, p. 45). Parte-se, então, do silêncio para significar. Além dessa questão constituinte, fundadora e possibilitadora dos sentidos, há, como pontuado, a política do silêncio, que diz respeito tanto ao processo enunciativo em que, paradigmaticamente, dizer A silencia B, quanto ao aspecto do silenciamento, da censura, que toca à proibição.

É possível então pensar essa ausência do corpo como uma forma de silêncio, que se conecta ao funcionamento discursivo e às formas de significar. Isso porque a ausência do outro no que tange à sua materialidade discursiva corpórea não gera uma proibição de sentidos, mas reconfigura os gestos de interpretação, o que também se conecta a um funcionamento de política do silêncio. Segundo Orlandi (2007, p. 13), “O sentido não para; ele muda de caminho”, assim, entende-se que, no ensino remoto, com base nessa reconfiguração da coenunciação corporal, há, também aí, formas de silenciamento: *Não dá nem pra ver se os outros tão curtindo o que tu tá falando* (RD 1), o que *intimida* (RD 2), silencia em outras palavras.

Assim, diante da ação recorrente nas atividades remotas enunciada pelo RD 3: *ninguém liga a câmera e o microfone*, o processo dialógico que caracteriza a sala de aula se reconfigura e faz sua própria manutenção. Enquanto o silêncio do corpo do outro faz com que o sujeito se sinta *intimidado pelo fato de não ver o rosto das outras pessoas* (RD 2), impossibilitando *ver se os outros tão curtindo o que tu tá falando* (RD 1), esses mesmos sujeitos também configuram o silenciamento de seus corpos. Embora não se queira ser alvo de *críticas* (RD 4) ou ser *julgada* (RD 6), há um *desconforto de aparecer sem ter alguém físico te vendo falar* (RD 4). Conseqüentemente, essa ausência do corpo, esse silêncio, gera uma falta de aproximação entre os sujeitos, como se destaca no RD 5, um silenciamento de contato e de troca, que não deixa, por isso, de significar. Ou seja, ainda que não se veja o outro, o sujeito realiza movimentos de antecipação e, portanto, projeções a respeito desse funcionamento discursivo, o que gera gestos de interpretação, efeitos de sentido, que lhe silencia em virtude da intimidação que se lê nessa ausência.

Nas palavras de Orlandi (2017, p. 93):

Não há corpo que não esteja investido de sentidos, e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais para a forma como ele se individualiza, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos [...].

O estudante, assim, também se constitui e, portanto, subjetiva-se nessa relação com a instituição de ensino, afetado por questões históricas, políticas e sociais que interferem diretamente o fazer escolar. No contexto pandêmico, essas instituições, ainda que desprovidas no que se refere a recursos e a formação para a atuação no ensino remoto, tiveram que se adaptar para não deixar de atender seus discentes. Esses e diversos outros ajustes realizados diariamente há mais de um ano e meio não se deram apenas pela questão da Covid-19, mas principalmente pelo descaso no que se refere à gestão necessária em um momento de calamidade pública, em que mais de meio milhão de pessoas morreram sem ter direito à defesa.

Com isso, sublinha-se o funcionamento das instituições, ou melhor, dos Aparelhos Ideológicos do Estado, como diz Althusser (1985), na constituição das subjetividades, nas

formas como o sujeito se interpreta e interpreta o outro. Sujeito esse que, submetido a um contexto permanente – até então – de pandemia, passa a conviver e a se constituir por essa exterioridade discursiva de ausências: ausência de corpos, ausência de afetividade, ausência de vida. Ausências essas que, ainda que tentem apagá-las, não cansam de dar-se à interpretação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurou-se responder a seguinte questão: de que maneira a ausência do corpo afeta os efeitos de sentido durante as atividades remotas de ensino? Para tanto, estipularam-se algumas ações como trajeto: entender o corpo (e sua ausência) enquanto materialidade discursiva, examinar o silêncio conectado à ausência do corpo e, conseqüentemente, analisar os efeitos de sentido engendrados pela ausência do corpo nas atividades remotas de ensino. No percurso teórico-analítico desta pesquisa, analisaram-se RDs de seis estudantes de Institutos Federais espalhados pelo Brasil e, a partir deles, foi possível tecer algumas considerações.

Os RDs analisados apontaram para uma regularidade no que se refere a ação de *ver*, principalmente no que tange à ausência do objeto para essa ação, que é o corpo do outro. Os estudantes destacaram que, nas atividades remotas de ensino, *ninguém liga a câmera e o microfone* (RD 3), que *Não dá nem pra ver se os outros tão curtindo o que tu tá falando* (RD 1), o que gera uma sensação de intimidação *pelo fato de não ver o rosto das outras pessoas* (RD 2). Além disso, também pontuaram que não se colocam sob a visão do outro, pois não desejam *sofrer críticas* (RD 4) e não se quer ser *julgada* (RD 6), o que, nessa via de mão dupla, entre não *ver* e não *ser visto*, ressalta um distanciamento para além do aspecto físico nesse contexto (des)configurado de ensino: *Não me sinto próxima da minha sala e professores para ligar minha câmera* (RD 5).

O apontamento, então, dessa ausência permitiu pensar o corpo enquanto materialidade discursiva, que, mesmo sem ser vista, significa e faz trabalhar a constituição desses sujeitos estudantes da modalidade remota de ensino. Constituição essa que também é delineada pelas CP que se apresentam nesse contexto. As CP amplas, vinculadas à pandemia, à falta de vacina, ao negacionismos da ciência, às mais de 500 mil mortes no Brasil, modelam, conseqüentemente, àquelas que tocam o sentido estrito, o que faz com que estudantes que estão tão distantes geograficamente apresentem experiências tão próximas. Percebeu-se, assim, que essa atualidade vivenciada é permeada por ausências: ausência de corpos, de afetividade e de tantas vidas que se perderam também por ausências (de governo, de vacina, de comida, de socorro).

A ausência do corpo, enquanto materialidade discursiva destacada nas regularidades dos RDs analisados, não se conecta, como visto, a uma ausência de sentidos, pois, pelo que se pôde analisar, essa ausência significa pela configuração do silêncio. Esse que, nesta pesquisa, não se vinculou a um aspecto físico conectado ao *ver*, mas sim se referiu aos sentidos produzidos na discursividade do corpo: seja na sua presença, seja na sua ausência.

Foi possível afirmar, portanto, que o corpo é materialidade significativa, é discurso e afeta, o que faz com que o sujeito gere efeitos de sentido a respeito de si e do outro, ciclicamente, como uma fita de Moebius. Assim, considerando o corpo e sua ausência também significativa, destacou-se o funcionamento do silêncio a partir dos efeitos de sentido promovidos por essa leitura da falta do outro no ensino remoto. Outro esse que, assim como o sujeito que reclama sua falta, *prefere não participar*, parafraseando o RD 4, mas se dá a ver e a ler mesmo sem se mostrar.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- LEANDRO FERREIRA, M. C. O corpo enquanto objeto discursivo. In: PETRI, V.; DIAS, C. (orgs.). *Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013a. p. 99-107.
- LEANDRO FERREIRA, M. C. Discurso, arte e a tessitura da linguagem. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C.; MITTMANN, S. (org). *O acontecimento do discurso no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras, 2013b. p. 127-139.
- MILNER, J-C. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1987
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- ORLANDI, E. P. *Eu, Tu, Ele: discurso e real da história*. Campinas: Pontes, 2017a.
- ORLANDI, E. P. Processos de significação, corpo e sujeito. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017b. p. 83-96.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014b (1969). p. 59-158.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014a (1975).
- PÊCHEUX, M.; LÉON, J. Análise sintática e paráfrase discursiva. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 163-173.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.