

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Lígia Cristina Domingos Araújo

A TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: experiências subjetivas
no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa

Belo Horizonte
2023

Lígia Cristina Domingos Araújo

**A TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: experiências subjetivas
no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Maralice de Souza Neves.

Belo Horizonte
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

A663t Araújo, Lígia Cristina Domingos.
A transferência de trabalho no Ensino Remoto Emergencial [manuscrito] : experiências subjetivas no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa / Lígia Cristina Domingos Araújo. – 2023.
1 recurso online (206 f. : il.) : pdf.

Orientadora: Maralice de Souza Neves.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 180-195.

Anexos: f. 196-200.

Apêndices: f. 201-205.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino (Superior) – Teses. 2. Psicanálise e educação – Teses. 3. COVID-19 (Doença) na educação – Teses. 4. Ensino à distância – Teses. 5. Tecnologia educacional – Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7

FOLHA DE APROVAÇÃO

18/06/2023, 12:13

SEI/UFMG - 2269899 - Folha de Aprovação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

A transferência de trabalho no Ensino Remoto Emergencial: experiências subjetivas no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa

LIGIA CRISTINA DOMINGOS ARAUJO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 25 de maio de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maralice de Souza Neves - Orientadora
UFMG

Prof(a). Cristiana Carneiro
UFRJ

Prof(a). Carla Nunes Vieira Tavares
UFU

Prof(a). Lisiane Fachinetto
FMU

Prof(a). Leina Claudia Viana Juca
UFMG

Belo Horizonte, 25 de maio de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Leina Claudia Viana Jucá, Professora do Magistério Superior**, em 26/05/2023, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maralice de Souza Neves, Professora do Magistério Superior**, em 26/05/2023, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lisiane Fachinetto, Usuária Externa**, em 29/05/2023, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **cristiana carneiro, Usuária Externa**, em 29/05/2023, às 11:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Nunes Vieira Tavares, Usuária Externa**, em 29/05/2023, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2269899** e o código CRC **C8C64FA0**.

DEDICATÓRIA

À Eva (*in memoriam*), primeira mulher, primeira palavra, primeiro olhar. A voz que estava lá antes do início e ressoa.

Ao Geraldo (*in memoriam*), amor, força e estímulo. Voz terna que os ouvidos gostam de lembrar.

À memória de todas as pessoas que perderam suas vidas para o coronavírus.

A todas as pessoas que perderam seus amores para o coronavírus.

A todos os profissionais da educação e estudantes, que diante da voracidade do real, apostaram no desejo do saber.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi um efeito de transferências e parcerias construídas com muitas pessoas queridas e admiradas, sem as quais eu certamente não teria trilhado meu caminho até aqui. Por isso, quero expressar meu afetuoso agradecimento:

Aos participantes desta pesquisa: Roberta, Taís, Camila, Laura, Sandra, Carlos e Augusto, pela generosa acolhida em sua sala de aula virtual, concessão de entrevistas e colaboração com o trabalho! Desejo-lhes sucesso em seus projetos!

A minha orientadora, professora Dr^a. Maralice de Souza Neves, pela acolhida amorosa e por aceitar o desafio da orientação, cujos efeitos de trabalho se materializam nesta tese.

A minha primeira orientadora, professora Dr^a. Andrea Mattos, pela parceria durante os primeiros anos do Doutorado.

À profa. Dr^a. Gisele Loures, pelas contribuições realizadas no parecer no projeto final e por participar da banca de defesa como membro suplente.

Às professoras Dr^{as}. Carla Tavares e Valdeni Reis, pela gentileza de comporem a banca de Qualificação, e por realizarem contribuições essenciais para a melhoria do trabalho.

Novamente à professora Dr^a. Carla Tavares, e às professoras Dr^{as}. Cristiana Carneiro, Lisiane Fachineto e Leina Jucá e, por integrarem a banca de defesa. Quanta honra!

À amiga, colega e professora Dra. Arabela Franco, por compor a banca de defesa como suplente.

Ao Pós-Lin, seus servidores técnico-administrativos e professores, pelo suporte necessário à conclusão deste percurso, em meio a tantas contingências.

Aos colegas do grupo de estudos liderado pela professora Maralice, cujas parcerias e interlocuções foram essenciais para a realização deste trabalho: Ângela Caroline, Arabela Vieira, Caroline Martins, Jackson Almeida, Natália Giarola e Rafael Sousa. Obrigada pelos momentos de estudos e de diversão!

Às amigas Emanuelle Costa, Layenne Oliveira e Kelly Torres, pela parceria e compartilhamento de experiências na Pós-Graduação.

À amiga Janete Vilela, pela amizade afetuosa, pelas confidências, pelas trocas acadêmicas e pela leitura atenta do meu texto.

À Diretoria da FACE/UFMG e às colegas Rosane Vilela e Mara Rosa, pelo apoio que possibilitou que eu me afastasse para concluir este trabalho.

Ao amigo Alexandre Alves da Rocha, pelo incentivo, apoio técnico e parceria.

Ao amigo Luiz Gustavo, pelo amor, conversas e momentos de descontração, que fizeram mais alegre essa caminhada, e aos demais colegas e amigos da FACE.

Aos meus pais, cuja voz e olhar ressoam todos os dias.

Aos meus amados irmãos, Marcos e César, por serem meu porto.

A toda minha família, em especial, à tia Vera, minha segunda mãe, e à Natalina, minha grande amiga.

Ao amigo Alexandre Pacheco, pela generosidade.

Ao meu analista, Lucas Maia, pelo comprometimento com sua ética que me ajuda, a cada vez, a apostar um pouco mais no meu desejo.

EPÍGRAFE

Fechamos o corpo
como quem fecha um livro
por já sabê-lo de cor.
Fechando o corpo
como quem fecha um livro
em língua desconhecida
e desconhecido o corpo
desconhecemos tudo.

Paulo Leminski
Toda Poesia

RESUMO

Durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19, novas formas de aprender e de ensinar, mediadas pelas tecnologias, se fizeram necessárias com a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa nova situação de ensino ensejou um modo diferente de se relacionar com o corpo, o próprio e o do outro, na cena educativa virtual. Os efeitos de uma corporeidade distinta daquela a que estávamos habituados se fizeram perceber no ensino e na aprendizagem, porque o corpo é suporte para a transferência de trabalho — laço que, segundo a Psicanálise freudo-laciana, se estabelece entre professores e alunos e possibilita a transmissão e a produção de saberes. No campo da Linguística Aplicada que se dedica ao estudo da formação de professores de línguas estrangeiras, com ênfase no Estágio Supervisionado (ES), nos indagamos se, no ERE, seria possível oferecer aos licenciandos em Língua Inglesa, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado II de uma licenciatura, uma prática de estágio remota. No processo de tornar a prática possível, questionamo-nos a respeito do estabelecimento de laços entre os participantes que se convertessem em transferência de trabalho. Esta pressupõe a construção de saberes singulares sobre a formação e a docência, bem como o reposicionamento subjetivo dos sujeitos frente ao saber. Assim, este trabalho busca investigar, pela perspectiva da Psicanálise, a incidência da transferência de trabalho e os elementos que a sustentam na situação do ES II remoto, com base na escuta dos sujeitos. Esta se deu através de observação das aulas síncronas, pelos relatos de experiência dos participantes e pela leitura dos relatórios de estágio dos discentes. A formação desse *corpus* discursivo nos permitiu discutir as formas como se constituiu o laço entre os sujeitos e os efeitos de trabalho sobre as parcerias estabelecidas. Observamos dois momentos na transmissão do saber: um em sala de aula, durante os encontros síncronos, em que prevaleceu a transferência de trabalho entre a professora da disciplina, Roberta, e seus alunos, e outro, durante a prática do estágio, em que se destacou o laço entre as estagiárias Taís e Camila e a supervisora de estágio, a professora Laura. Em ambas as situações, pudemos observar que a transferência de trabalho se sustenta, tanto fora quanto no ambiente virtual, nos modos de satisfação pulsional de cada sujeito. Entretanto, no ERE, ganham primazia as formas do objeto a , voz e olhar, que Lacan acrescenta em seu ensino da Psicanálise. Esses objetos projetados pelo sujeito no ambiente virtual o presentificam, conferindo a ele um lugar na rede significante, que dará consistência ao corpo simbólico e pulsional, permitindo que os sujeitos se enderecem aos outros e estabeleçam laço. Percebemos, com isso, que o ERE não modifica as singularidades na busca pelo laço, mas condiciona sua produção à circulação desses dois objetos. Observamos, ainda, que, nessa experiência, os participantes demonstraram ter elaborado novos saberes sobre a formação e a docência, reposicionando-se frente a saberes já constituídos e produzindo deslocamentos subjetivos relacionados ao próprio desejo.

Palavras-chave: Transferência de trabalho; Ensino Remoto Emergencial; objeto voz; objeto olhar; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

During the social distancing period imposed by the COVID-19 pandemic, new ways of learning and teaching, mediated by technology, became necessary with the implementation of Emergency Remote Teaching (ERT). This new teaching situation imposed a different way of relating to the body, one's own and the other's, in the virtual educational landscape. The effects of a corporeality that is distinct from what we were used to could be perceived in teaching and learning, because the body supports the transference of work — a bond that, according to Freudian-Lacanian psychoanalysis, is established between teachers and students and enables the transmission and production of knowledge. In the field of Applied Linguistics dedicated to the study of foreign language teacher education, with an emphasis on the Supervised Practicum (SP), we questioned whether, in the ERT, it would be possible to offer a remote practice to student teachers of English enrolled in the subject Supervised Practicum II of an English Teaching Major. As the practice proved to be possible, we further questioned what could be observed about the establishment of bonds between the participants that would translate into a transference of work. This implies the construction of singular knowledge about teaching and teacher education, as well as the subjective repositioning in relation with knowledge. Thus, this work investigates, from the perspective of Psychoanalysis, the incidence of transference of work and the elements that support it in the remote SP II situation, based on the listening of the subjects, which occurred through my observation of synchronous classes, my listening to the reports of the participants' experience, and my reading of the students' internship report. The formation of this discursive *corpus* allowed us to discuss the ways in which the bond between subjects was constituted and the effects that the partnerships had on their work. Two moments were observed during the transmission of knowledge: one in the virtual classroom, during the synchronous meetings, in which the transference of work between the SP Professor, Roberta, and her students prevailed; and another, during the practice, in which the bond between the student teachers, Taís and Camila and the practicum supervisor teacher, Laura, stood out. In both situations, we could see that the transference of work, just like it is sustained outside, was sustained in the virtual environment oriented by each subject's modes of drive satisfaction. However, in ERT, the forms of the object *a*, voice and gaze, that Lacan adds to Psychoanalysis, gain primacy. These objects projected in the virtual environment make the subject present, giving them a place in the signifying chain, which will give consistency to the symbolic, pulsional body, allowing the subjects to address themselves to others and establish a bond. We perceived, therefore, that the ERT does not modify one's singularity in the search for the bond, but conditions its establishment to the circulation of these two objects. We also observed that, in this experience, the participants demonstrated that they had developed new knowledge about teacher education and the practicum, repositioning themselves in the face of constituted knowledge and producing subjective displacements related to their own desire.

Key-words: Transference of work; Emergency Remote Teaching; Object voice; Object gaze; Supervised Practicum.

RESÚMEN

Durante el distanciamiento social impuesto por la pandemia del COVID-19, nuevas formas de aprender y enseñar, mediadas por la tecnología, se hicieron necesarias con la implementación de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Esta nueva situación dio lugar a una forma diferente de relacionarse con el cuerpo, el propio y el del otro, en el escenario educativo virtual. En la enseñanza y el aprendizaje se notaron los efectos de una corporeidad diferente a la que estábamos acostumbrados, porque el cuerpo es soporte para la transferencia de trabajo, lazo que, según el psicoanálisis freudo-lacaniano, se establece entre docentes y alumnos y permite la transmisión y producción de saber. En el campo de la Lingüística Aplicada dedicado a la formación de profesores de lenguas extranjeras, con énfasis en las Prácticas Supervisadas (PS), nos preguntamos si en la ERE sería posible ofrecer a estudiantes de grado en inglés, matriculados en la disciplina Práctica Supervisada II de una carrera, una práctica a distancia. En el proceso de tornar posible la práctica, nos cuestionamos sobre los lazos que podrían convertirse en una transferencia de trabajo. Eso presupone la construcción de saberes singulares sobre la formación y la docencia, así como el reposicionamiento subjetivo frente al saber. Así, este trabajo se propuso investigar, desde la perspectiva del Psicoanálisis, la incidencia de la transferencia de trabajo y los elementos que la sustentan en la situación de la PS II a distancia, a partir de la escucha de los sujetos. Eso ocurrió a través de la observación de clases sincrónicas, relatos de experiencia de los participantes y los informes de prácticas de los estudiantes. La formación de este *corpus* discursivo permitió discutir las formas en que se constituyó el lazo entre sujetos y los efectos del trabajo en las parejas establecidas. Observamos dos momentos en la transmisión: uno en el aula, durante los encuentros sincrónicos, en los que predominó la transferencia de trabajo entre la profesora de la disciplina, Roberta, y sus alumnos; y otro, durante la práctica, en los que predominó el lazo entre las alumnas Taís y Camila y la supervisora de prácticas, la profesora Laura. En ambas situaciones, pudimos ver que la transferencia de trabajo se sustenta, tanto fuera como en la situación virtual, en los modos de satisfacción pulsional de cada sujeto. Sin embargo, en el ERE, los objetos lacanianos voz y mirada, formas del objeto a , ganan primacía. Estos objetos proyectados por el sujeto en el entorno virtual lo hacen presente, dándole un lugar en la red significativa, lo que dará consistencia al cuerpo simbólico, pulsional, permitiendo que los sujetos se dirijan a los demás y establezcan lazos. Percibimos, por tanto, que el ERE no modifica las singularidades en la búsqueda del lazo, sino que limita su producción a la circulación de estos dos objetos. También observamos que, en esta experiencia, los participantes demostraron que habían desarrollado nuevos conocimientos sobre la formación y la enseñanza, reposicionándose frente a los conocimientos ya constituidos y produciendo desplazamientos subjetivos relacionados con su propio deseo.

Palabras-clave: Transferencia de trabajo; Enseñanza Remota de Emergencia; Objeto voz; Objeto mirada; Prácticas Supervisadas.

LISTA DE SÍMBOLOS DE TRANSCRIÇÕES

/	Pausa curta
//	Pausa longa
[...]	Supressão de trechos
Negrito	Grifo da autora
MAIÚSCULAS	Ênfase do participante
Reticen...	Interrupção da enunciação pelo participante
[acrécimo]	Acrécimo da autora

SUMÁRIO

1	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ERE COMO OBJETO DA PESQUISA PSICANALÍTICA NA UNIVERSIDADE	21
1.1	Formulação do problema de pesquisa	21
1.2	Justificativa	24
1.3	Questões de pesquisa	27
1.4	Objetivos	28
1.5	Apostas da pesquisa	29
1.6	O campo e os sujeitos de pesquisa	30
1.7	Formação do corpus da pesquisa	32
1.8	A Psicanálise em extensão e a pesquisa psicanalítica na universidade	36
1.8.1	O método de orientação psicanalítica na pesquisa	40
1.8.2	Análise do corpus	41
2	PSICANÁLISE: ALGUNS CONCEITOS MOBILIZADORES	46
2.1	O inconsciente e sua linguagem: de Freud a Lacan	46
2.1.1	O inconsciente freudiano	46
2.1.2	O inconsciente lacaniano e a lógica significante	48
2.2	As pulsões, o gozo, o corpo e os objetos a	52
2.3	A transferência	60
2.4	A transferência de trabalho	63
3	O CAMPO DE PESQUISA E SUAS CONDIÇÕES INÉDITAS — ESTÁGIO SUPERVISIONADO, PANDEMIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	70
3.1	O Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório	70
3.1.1	O estágio sob a perspectiva histórica: sua presença nos cursos de formação de professores para a Educação Básica.....	72
3.2	O acontecimento da pandemia do Novo Coronavírus	76
3.3	O Ensino Remoto Emergencial e a Educação em tempos de crise.....	79
4	CONSTRUINDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO POSSÍVEL.....	84
4.1	Do presencial ao virtual: a implantação do Ensino Remoto Emergencial na Universidade	84
4.2	O Estágio Supervisionado II — a construção de um trabalho possível	90
5	A TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO NO ESTÁGIO REMOTO.....	94
5.1	O que marca a presença na sala de aula remota? O olhar, a voz e a transferência de trabalho	95
5.2	A resignificação de saberes docentes e discentes no ERE	108
5.3	O laço pela falta: o saber e o trabalho no Estágio Remoto	115
5.4	Da falta à elaboração de um saber sobre o desejo pela docência	130
5.5	A transferência de trabalho, apesar dos percalços	147

6	REFLEXÕES FINAIS.....	171
	REFERÊNCIAS.....	185
	ANEXOS.....	201
	APÊNDICES.....	206

APRESENTAÇÃO DE UM PERCURSO DE/EM FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

O texto apresentado neste trabalho representa a conclusão de meu percurso de doutoramento, realizado no espaço de diálogo entre a Linguística Aplicada que estuda a Formação de Professores de Língua Inglesa, a Educação e a Psicanálise.

Inscrever-me no campo denominado aplicado significa buscar refletir sobre certos aspectos ou fenômenos que se apresentam como problemas na vida real dos sujeitos, a partir de um conjunto de teorias que têm a capacidade de produzir uma leitura particular de tais questões e também de interrogá-las. Nesse sentido, a Psicanálise em extensão (LACAN, [1967] 2003)¹ permite uma aproximação entre a Psicanálise e a Linguística Aplicada, na medida em que ambas se produzem a partir de uma *práxis*. Desde este ponto de aproximação, nesta tese, dedico-me a refletir sobre as experiências dos sujeitos participantes da disciplina Estágio Supervisionado 2 de Língua Inglesa, conduzida com a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em virtude da crise sanitária mundial causada pela pandemia de COVID-19. Busquei, num primeiro momento, compreender como os Estágios Supervisionados (ES) foram estabelecidos na Universidade, campo desta pesquisa com a instauração do ERE e, mais especificamente, como o Estágio Supervisionado de Inglês foi planejado e implementado no Curso de Letras — Licenciatura em Língua Inglesa (LI), doravante Letras/Inglês. Com isso, procurei compreender como foram estabelecidos os laços transferenciais e a transferência de trabalho entre estagiários, professores supervisores e orientadores, para cada sujeito, na nova situação do estágio remoto, tendo em vista a ausência do corpo físico na cena escolar e a reconfiguração da presença na construção do laço no ERE.

Tive a oportunidade de acompanhar o desenrolar das discussões e ações da Universidade relativas ao estabelecimento das diretrizes para a realização dos estágios, pois pude participar, como pesquisadora, de um grupo formado pelas três professoras de Estágio Supervisionado de Letras/Inglês e por outras pesquisadoras da Graduação e da Pós-Graduação. Nesse grupo, também pude contribuir para o processo de planejamento dos estágios do curso de Letras/Inglês realizado durante o primeiro semestre no Ensino Remoto Emergencial.

¹ Como veremos mais adiante neste capítulo, Lacan trata da psicanálise em extensão no artigo “Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da escola”, no qual explica que esse é o nome dado à função de transmissão da psicanálise fora do círculo psicanalítico.

Até chegar ao trabalho aqui apresentado, meu percurso foi marcado por uma série de mudanças e contingências, mas que decerto possuem um fio condutor: o desejo de me aproximar da Psicanálise para pensar a formação de professores de línguas estrangeiras, o que se desdobrou tanto na vida pessoal, com o início de uma análise pessoal e de um percurso de formação em Psicanálise, quanto em meu fazer acadêmico. Comento brevemente sobre esse processo por compreender que esta tese é fruto dele.

Em 2004 ingressei na UFMG como aluna do meu primeiro curso de graduação, Turismo, concluído em 2010. Em 2011 fui aprovada, na mesma instituição, para o Curso de Letras, tendo optado pela Licenciatura, que concluí em 2016. Neste mesmo ano, participei da seleção do Mestrado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG (POSLIN). Fui aprovada com um projeto que tinha como objetivo investigar a formação inicial de professores de língua inglesa com foco no Estágio Supervisionado, submetido à linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, sob orientação da professora Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge.

Durante o mestrado, entre 2017 e 2018, participei como voluntária de um projeto chamado Unisale — Parceria Universidade-Escola, vinculado ao programa de Extensão Interfaces da Formação e Línguas Estrangeiras da FALE/UFMG². O projeto, sob a coordenação da professora Dra. Valdeni da Silva Reis, tem o objetivo de estabelecer parcerias entre a Universidade e a Escola Básica pública, por meio a atuação conjunta entre alunos da licenciatura e professores de língua inglesa. Durante minha participação no projeto, tive a oportunidade de trabalhar com duas professoras, em duas escolas públicas de Ensino Básico diferentes. Essa experiência fez manter vivo o meu interesse em pesquisar a formação de professores.

Ao concluir o Mestrado, em 2019, ingressei no Doutorado, no mesmo programa e na mesma linha de pesquisa, dessa vez sob orientação da professora Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos. O projeto com o qual fui aprovada tinha o objetivo de discutir a relação universidade-escola por meio da proposta de uma parceria entre o projeto de extensão do qual eu havia participado, professores de língua inglesa de escolas Públicas parceiras e o Estágio Supervisionado. Meu intuito, dentro

² Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/insercaointerface.php>.

da ótica de interface entre pesquisa, ensino e extensão, era propor uma atuação conjunta entre alunos extensionistas, estagiários da graduação e professores da Educação Básica, numa tentativa de aproximar Estágio Supervisionado e escola de forma mais orgânica, a partir das demandas reais dos professores, tal como ocorria no referido projeto de extensão. Eu considerava que uma parceria dessa natureza poderia ser relevante para a formação dos licenciandos e para a Escola, pois o Estágio Supervisionado, na maioria das vezes, não logra uma colaboração de fato entre Escola e Universidade. Dentre as razões pelas quais tal parceria, nos estágios, nem sempre se fazem possíveis, destaco os resquícios de um modelo prevalente de formação que não valoriza a escola enquanto campo de produção de saberes, mas apenas como *lócus* para coleta de dados de pesquisas e realização de estágios supervisionados (TELLES, 2002).

Ao ingressar no Doutorado, participei do NECLLE — Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação³, registrado na Câmara de Pesquisa da Faculdade de Letras, coordenado pela professora Andréa Mattos. As pesquisas desenvolvidas dentro desse grupo são orientadas pelas teorias críticas e dos multiletramentos, inseridas na linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem em Línguas Estrangeiras, da área de Linguística Aplicada do POSLIN. No entanto, meu interesse pela Psicanálise se manifestava de forma mais acentuada já durante o mestrado e se intensificou durante o Doutorado, despertando o desejo de integrá-la a meus estudos nessa última etapa. Sendo assim, em meados de 2020,

No início de 2020, irrompeu a pandemia do Novo Coronavírus, tornando minha proposta de pesquisa impraticável, pois as aulas nas escolas e nas universidades e também as atividades extensionistas em geral foram suspensas, e não se sabia se retornariam em tempo hábil para a geração do *corpus* para a pesquisa. Com isso, decidi migrar para o projeto de Pesquisa em Discurso, Educação e Psicanálise na Formação de Professores, tendo sido acolhida pela professora Dra. Maralice de Souza Neves, coordenadora do projeto, que passou ser minha orientadora. Essa mudança acarretou a reformulação do projeto original para incluir a Psicanálise como aporte teórico e metodológico da pesquisa, o que àquela altura parecia quase inviável, pois a data de entrega do projeto final se aproximava. Apesar disso, reformulei completamente a

³ Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/nucleos/neclle/>. Acesso em 20 set. 2022.

proposta, que passou a ter como objetivo compreender a construção da transferência de trabalho entre estagiários e professores supervisores da Escola Básica na situação do Ensino Remoto Emergencial.

Meu interesse pelo estágio obrigatório teve início durante a graduação em Letras/Inglês, quando cursei a disciplina Estágio Supervisionado I. A experiência como estagiária na Escola Básica passou a me interessar porque foi naquele momento que de fato compreendi que estava em um curso de licenciatura: a formação como professora se fez tangível, corporificada. Cursei o Estágio Supervisionado II e, nos dois semestres seguintes, fui bolsista de Monitoria de Graduação das disciplinas Estágio I e II. No mestrado, minha pesquisa (ARAUJO, 2019) focou a construção da cultura da sala de aula do Estágio Supervisionado e os desdobramentos das relações ali construídas sobre a dinâmica da sala de aula. Pude observar que aquela sala de aula foi marcada por um conjunto de relações conflituosas entre os licenciandos e a professora da disciplina. Tratei dessas relações conflituosas como “desencontros”, tomando de empréstimo o construto teórico desenvolvido por Kumaravadivelu (2003), e percebi que as relações de ensino e de aprendizagem são atravessadas por elementos de outra ordem, que extrapolam os estudos que eu conhecia nos campos da Pedagogia e da Didática.

Hoje compreendo que esta tese possui reflexos do que eu já havia esboçado muito antes, ainda na Graduação, e que se apresentou um pouco mais evidente no Mestrado: um interesse pelas questões transferenciais na Educação, o qual provavelmente diz respeito às questões que me atravessam em minha trajetória de formação. Até então, eu não tinha tido contato com a teoria psicanalítica e recorri à Linguística Aplicada, que me forneceu ferramentas para discutir os “desencontros” na sala de aula. Percebi que algo na dinâmica professor-aluno necessariamente falhava e que a noção de sujeito epistêmico, ou sujeito da consciência, sempre apto a aprender, que é a base da pedagogia, não era capaz de explicar tal falha nem de garantir o que se poderia chamar de “sucesso” do processo de ensino-aprendizagem (VOLTOLINI, 2018) pois, como observa Rinaldo Voltolini (2018, p. 22), “a escola não pode aguardar o tempo do desejo, demasiado incerto, se pretende fazer cumprir um programa.”

Ao refletir sobre a experiência do mestrado, percebo que naquele momento não me era possível formular que apesar de haver um currículo a ser seguido, na realidade, na Educação, não há lugar final a se chegar. Há o percurso singular de cada sujeito

envolto em suas pulsões, questões e sintomas na lida com o desejo. Assim, o encontro é sempre falho — é um desencontro — pois, assim como não há a relação sexual (LACAN, [1971-1972] 2012)⁴, também não há a relação direta professor-aluno nem a relação ensino-aprendizagem (VOLTOLINI, 2007), na medida em que entra em cena transferencial, a disparidade subjetiva (LACAN, [1960-1961] 1992), ou seja, a impossibilidade de equivalência ou coincidência dos desejos dos sujeitos, cindidos pela linguagem.

A questão da transferência surge, portanto, assim nomeada, no Doutorado, após a troca de linha de pesquisa e de orientação. No decurso da pesquisa de campo, no entanto, constatei que o objetivo primário do estudo — a discussão sobre a incidência da transferência de trabalho entre os estagiários e os professores supervisores na escola básica — precisaria ser novamente readequado para a situação do ERE, pois, de modo geral, foi precário o contato entre esses sujeitos devido às dificuldades impostas pelo então chamado distanciamento social, entendido pelo psicanalista Marcelo Veras (2021) como distanciamento dos corpos, uma vez que as relações sociais foram mantidas virtualmente. Novamente, modifiquei o objetivo da pesquisa, por força das contingências, e passei a focar naquilo que o cenário possibilitou: a transferência de trabalho⁵ entre alunos e a professora orientadora da disciplina. Assim, cheguei até o texto que aqui apresento.

No primeiro capítulo, intitulado “Estágio Supervisionado e ERE como objeto da pesquisa psicanalítica na universidade”, abordo o Estágio Supervisionado de língua inglesa, realizado na modalidade remota, como problema de pesquisa do campo da Linguística Aplicada, da Educação e da Psicanálise. Justifico a relevância de pesquisar o estágio na situação do ERE, tendo em vista a radical mudança nas condições de produção dos estágios durante o ensino remoto emergencial. Apresento também as questões de pesquisa, os objetivos e o que chamei de apostas da pesquisa (em vez de hipóteses), pois havia algumas ideias preliminares sobre o que seria possível encontrar no campo pesquisado, mas não hipóteses a serem confirmadas ou refutadas. Por fim, apresento brevemente os sujeitos e o campo da pesquisa e as questões metodológicas,

⁴ Lacan, no *Seminário, Livro 19, ... ou pior* ([1971-1972] 2012), utiliza esse aforismo para dizer da impossibilidade estrutural determinada pela linguagem de coincidência ou complementaridade entre as formas de desejo e de gozo dos sujeitos.

⁵ O termo transferência de trabalho é abordado na Seção 2.4.

com considerações sobre a pesquisa psicanalítica, o método de pesquisa e a análise do *corpus*.

No capítulo 2, intitulado “Psicanálise: alguns conceitos mobilizadores”, apresento os conceitos e teorias psicanalíticas mobilizados para a construção do aparato teórico da tese e análise do *corpus*. Teorizações como inconsciente, pulsão, objeto *a*, transferência e transferência de trabalho, corpo, significante, entre outros, compõem este capítulo.

No terceiro capítulo, “O campo da pesquisa e suas condições inéditas — Estágio Supervisionado, Pandemia e Ensino Remoto Emergencial”, apresento o Estágio Supervisionado e um breve histórico de sua inserção nos cursos de formação de professores em nosso país. Na sequência, trago um apanhado sobre a pandemia do Novo Coronavírus, com ênfase em sua ocorrência no Brasil e em Minas Gerais, tendo em vista seus desdobramentos na Educação. Finalizo o capítulo com algumas reflexões sobre o Ensino Remoto Emergencial, desde sua origem, no final da década de 1940, ligada a situações de crises humanitárias e à educação para refugiados, até sua instauração no Brasil, em virtude da pandemia.

No quarto capítulo, “Construindo o Estágio Supervisionado Possível: experiências remotas institucionais e subjetivas”, realizo as análises propostas. Inicialmente, apresento minha leitura do caminho percorrido pela Universidade desde a suspensão das atividades didáticas presenciais até a implantação do ERE. Na sequência, relato o planejamento e execução da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II para, então, iniciar as análises propriamente numa visada psicanalítica, que realizo no quinto capítulo, intitulado “A transferência de trabalho no Estágio Remoto”. Desse ponto em diante, analiso o *corpus* discursivo produzido pelos sujeitos de pesquisa, primeiramente, considerando a turma como um todo e, na sequência, analisando os casos das alunas Taís, Camila e de Laura, sua supervisora de estágio.

Por fim, no último capítulo, denominado “Reflexões Finais” apresento um apanhado do que foi desenvolvido e articulado ao longo do trabalho, tendo em vista os objetivos definidos, além de uma articulação sobre o que apresento como a tese deste trabalho, algumas reflexões sobre o processo de pesquisa e algumas questões a serem desenvolvidas em estudos futuros.

1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ERE COMO OBJETO DA PESQUISA PSICANALÍTICA NA UNIVERSIDADE

Neste Capítulo abordo o Estágio Supervisionado no formato remoto, implementado excepcionalmente no contexto da pandemia do novo Coronavírus, como campo de interesse da Linguística Aplicada na área da formação de professores e da Educação, das quais me aproximo pelas lentes da Psicanálise, tendo em vista as repercussões do acontecimento da pandemia e seus desdobramentos. Dessa forma, apresento a formulação do problema de pesquisa, a justificativa e os objetivos deste trabalho, bem como o caminho metodológico trilhado na investigação, na construção e na análise do *corpus* da pesquisa.

1.1 Formulação do problema de pesquisa

A irrupção da pandemia de COVID-19, acontecimento que perdurou entre os anos de 2020 e 2022, foi um evento que surpreendeu e afetou a todos. O chamado distanciamento social, imposto pela necessidade de barrar a multiplicação e a transmissão do vírus, demandou o exercício de nossa capacidade de adaptação, (re)criação e (re)invenção das práticas sociais e dos modos de encontro, possibilitando o surgimento de outras formas de ser, fazer e dizer no e sobre o distanciamento físico.

A pandemia e seus desdobramentos são abordados neste trabalho como algo da ordem do acontecimento e da experiência⁶. Conforme Bondía (2002), o acontecimento é algo externo que incide sobre o sujeito a partir do campo do real, sendo este aquilo que, impermeável à linguagem, à simbolização, provoca uma fratura na rede de sentidos constituída pelo sujeito (LACAN [1964b] 2008). Assim, a experiência de um acontecimento o convoca a reorganizar sua rede de sentidos em resposta ao encontro com o real, justamente o que testemunhamos com o advento da COVID-19 e suas consequências em nossas vidas, sobretudo, no que concerne à instituição do Ensino Remoto Emergencial no campo da Educação.

Como experiência, o acontecimento é singular (LARROSA, 2015), pois cada sujeito o experimenta de modo próprio, imerso em sua constituição subjetiva, em sua rede de significantes que se articulam ao seu circuito pulsional (TAVARES, 2020). Nesse

⁶ As noções de experiência, acontecimento e real serão retomadas ao longo deste Capítulo.

sentido, formação e transformação estão implicadas no sujeito que se abre à experiência (LAROSSA, 2015), sendo, por isso, adequado abordar o Estágio Supervisionado, parte de um percurso de formação para a docência, em um momento de transformação de suas práticas. Ainda que as modificações nas condições de ensino tenham sido implementadas de forma excepcional e provisória, elas possuem o potencial de provocar mudanças nos sujeitos e no campo da Educação, de forma mais ampla.

Compreendo tais mudanças, especialmente as que decorreram da instauração dos regimes de Ensino Remoto Emergencial nas escolas e universidades, como fruto de uma contingência que produziu, para muitos, um efeito de *infamiliar*, ou seja, algo que em si comporta um duplo efeito de familiaridade e de profundo estranhamento (FREUD, [1919] 2020, n.p.). Nessa direção, o psicanalista Henri Kaufmanner (2020, n. p.) observou que, com a pandemia e o distanciamento social, nos deparamos com o retorno de um *infamiliar*, manifestado como alteridade no próprio corpo do sujeito:

O vírus mostrou, a cada um, sua alteridade em relação à casa que habita, um real que se precipita mais além dessa estranha biologia com a qual passamos intensamente a conviver. O mundo se atentou para o fato de que, para além do saber da ciência, imprescindível, para além da esperança religiosa, há um corpo que retorna para casa nesta quarentena. Um corpo em sua alteridade, que escapa aos semblantes, e, junto com ele, uma morte da qual não temos como nos separarmos.

Com efeito, Freud ([1919] 2020, n.p.) se refere ao *infamiliar* como algo ambivalente e ligado ao retorno de conteúdos recalcados pelos sujeitos, dentre os quais estão a castração e o medo da morte. Esses são afetos que atravessaram nossas experiências com a COVID-19 e que se relacionam intimamente com o corpo enquanto alteridade ao sujeito.

É possível estender a compreensão dessa infamiliaridade na situação do distanciamento físico à própria ação educacional no ERE, pois se há uma estranha alteridade que habita “[...] um corpo que retorna para casa nesta quarentena”, ou seja, se há a irrupção do real do corpo, como informa Kaufmanner (2020, n.p.), esse corpo retorna para o interior do lar, que também se torna provisoriamente o espaço do trabalho e do estudo, tornando esse lar um ambiente ambivalente, *infamiliar*, e borrando as fronteiras entre o privado e o público.

Diante da necessidade de dar continuidade ao ensino durante o distanciamento social, o campo da Educação precisou reinventar suas práticas. Com isso, introduziu-se, no Brasil, o Ensino Remoto Emergencial, modalidade já praticada em diversas partes do mundo em períodos de desastres naturais e humanitários, mas que aqui surgiu como algo inédito. As universidades brasileiras, em grande parte, adotaram o ERE. As escolas da rede estadual de Minas Gerais também aderiram ao Regime de Estudo Não Presencial (REANP), por meio da elaboração e distribuição de materiais impressos intitulados Planos de Estudos Tutorados (PETs). Em alguns municípios do estado, como foi o caso daquele em que se localiza a universidade em que foi conduzida esta pesquisa, houve a suspensão completa das atividades escolares entre março de 2020 e junho de 2021.

Nesse período, no campo da formação de professores para as licenciaturas, a questão do Estágio Supervisionado (ES) remoto ganhou atenção, pois diferentemente de uma disciplina estritamente “teórica” que, à primeira vista, poderia ter seu conteúdo mais facilmente transposto para o registro digital (por exemplo, em aulas expositivas gravadas em vídeo, *podcasts*, apostilas eletrônicas e atividades avaliativas por meio de plataformas virtuais de ensino), o ES é uma disciplina da ordem da *práxis*. Nessa perspectiva, teoria e prática se relacionam dialeticamente, estando a prática vinculada à experiência do estagiário no ambiente escolar sob a supervisão de um professor da Escola Básica. Entendo que a prática no ES se refere não apenas à oportunidade conferida aos estagiários de observação da prática docente e de regência de aulas, mas, sobretudo, a um espaço de estabelecimento de laços transferenciais entre os diversos sujeitos que fazem parte da situação de ensino, a partir dos quais a (trans)formação pode acontecer.

Em um texto publicado em 2021, enquanto o Brasil ainda vivia a pandemia de forma pungente, Moreira, Rodrigues e Pereira (2021, p. 199) refletem e se questionam sobre o laço social no ambiente virtual:

Acreditamos que a pandemia coloca consequências irreversíveis para a sociedade contemporânea, tal a extensão de sua abrangência sobre o atual estágio de nossa civilização. Assim, nos questionamos em que medida o recorrer à tecnologia e à virtualidade como saída possível produz efeitos sobre a configuração fantasmática daqueles que se lançam ao mar do ciberespaço, inaugurando, quem sabe, um novo lugar para o laço social e para a lida com a realidade presente.

Na esteira das inquietações desses autores sobre sujeito, laço social e tecnologia em sua relação com as mudanças engendradas pela pandemia do COVID-19, acrescento o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa como objeto de reflexão, pois ele também sofreu mudanças drásticas em termos de suas práticas e configurações nesse período.

O Estágio Supervisionado se consolidou, ao longo de sua história no Brasil, como o momento da formação inicial docente em que os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar a Escola de Educação Básica em sua complexidade. É possível que surjam, nesse momento, desdobramentos diversos, (des)identificações e conflitos que podem levar o sujeito, por exemplo, a (re)afirmar ou a questionar seu desejo pela docência, o que se observou em relação a algumas participantes desta pesquisa. Para Fairchild (2010), o estágio coloca o corpo do estagiário à trabalho, provocando-o a discursivizar suas experiências. Nesse contexto, a dimensão presencial (física) parece ganhar relevo na vivência de campo: ir à escola, estar na sala de aula, relacionar-se com os alunos, observar, ouvir, lecionar; tudo isso passa pelo corpo e dele demanda trabalho. Em outras palavras, tudo o que o estagiário vive no campo de estágio (a escola) se ordena segundo o circuito pulsional do sujeito e demanda um trabalho de simbolização para que ele produza sentidos para sua experiência. Além disso, esse corpo pulsional participa da construção dos laços transferenciais e, com sua retirada da dimensão física da cena escolar, é válido questionar sobre se e como tais laços podem ser construídos de forma remota no Estágio Supervisionado de modo a sustentar a produção de saberes e de um trabalho pelos sujeitos envolvidos.

1.2 Justificativa

Já com certo distanciamento do período mais crítico da pandemia de COVID-19 e com o completo reestabelecimento das atividades presenciais nas universidades e escolas do país, percebo que dentre as muitas soluções encontradas durante o Ensino Remoto Emergencial está a aceleração do processo de informatização do trabalho, impulsionada pela imposição do regime remoto. Na Universidade, local em que desenvolvi minha pesquisa de Doutorado e também na Instituição de Ensino Superior onde trabalho como servidora do quadro técnico-administrativo, tenho testemunhado algumas dessas alterações. Por exemplo, os processos administrativos, entre eles, aqueles relacionados à formalização dos Estágios Supervisionados, que antes da

pandemia vinham sendo lenta e pontualmente migrados para plataformas digitais, tornaram-se completamente informatizados em razão do trabalho remoto e assim permaneceram. No âmbito acadêmico, observo o crescimento da oferta de disciplinas no formato híbrido e a continuação da realização de eventos acadêmicos e de bancas de qualificação e defesa de modo remoto e/ou híbrido. De fato, isso já acontecia antes do ERE, mas em razão da impossibilidade do comparecimento de participantes externos à Universidade em determinado evento e não por uma mudança radical nas formas de encontro, como se deu durante o Ensino Remoto Emergencial.

Noto, ainda, que a Universidade continuou engajada nas discussões sobre o ERE e seus efeitos, mesmo após o reestabelecimento das atividades presenciais. Por exemplo, em 22 de junho de 2022, foi realizado um evento organizado pelo Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED), em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), denominado “Por que a retomada do ensino presencial em 2022 não pode ser o mesmo ensino de 2019?”. Compreendo que a proposição de uma discussão dessa natureza reforça a percepção de que os efeitos do ERE sobre as práticas universitárias são ainda sentidos e estão sendo debatidos e elaborados pelos sujeitos e pelas instituições. Por essa razão, muitos pesquisadores se dedicaram a compreender isso que se passou, o que disso permanece e como fomos modificados por essa experiência. Dentre os estudos publicados, podem ser citados os de Araújo (2021); Carneiro e Scherer (2021); Charczuk, 2020; Cruz (2021); Lima (2020); e Moreira; Rodrigues e Pereira (2021). Além desses, vale mencionar a publicação, em 2022, do nº 65 do 31º volume da Revista da FAEBRA – Educação e Contemporaneidade, intitulado Educação, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias⁷, e o 13º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada⁸, organizado pela Associação Brasileira de Linguística Aplicada, ocorrido em novembro de 2022, que teve como tema “Linguagem-e-sociedade em tempos pandêmicos”.

Na área de Estágio Supervisionado das Licenciaturas, o ERE se apresentou como algo inédito. Assim, compreender suas possibilidades e limites, dentro da perspectiva da transmissão de saberes e da formação docente, é de interesse de pesquisadores e profissionais envolvidos na formação de professores. No entanto, como afirma Larrosa

⁷ Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/630>.

⁸ Disponível em: <https://www.13cbla.alab.org.br/>.

(2015), é preciso tempo para que os sujeitos afetados por uma experiência realizem conexões significativas entre os acontecimentos. Dessa forma, ainda nos encontramos imersos no processo de compreender e significar esse acontecimento, especialmente no que diz respeito ao modo como nossas práticas foram afetadas por ele. O presente trabalho está implicado nesse processo.

Partindo da noção de (trans)formação sofrida pelo sujeito da experiência (LARROSA, 2015), considero, em consonância com Tavares (2020) e Tavares e Lima (2022) a formação docente como uma experiência. Dessa maneira, pensando nas condições de produção desta pesquisa (a pandemia de COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial), vale ressaltar que, durante o estágio, compartilhar fisicamente o ambiente escolar com outros sujeitos e seus corpos parece ter sido um elemento significativo para os processos subjetivação dos estagiários. Tal afirmação se sustenta, por exemplo, se levarmos em conta que os estágios possuem uma grande carga de observação das aulas do professor da Escola de Educação Básica e oferecem aos licenciandos a chance de lançar seu próprio corpo ao ato educativo, não apenas pela observação, mas também pela regência de classes e pela convivência pessoal com o ambiente escolar e seus sujeitos.

Sendo assim, torna-se instigante e relevante estudar a construção de laços transferenciais orientados para a produção de trabalho no Estágio Supervisionado em face da radical mudança em sua condição de prática, quando o corpo passa a se apresentar apenas por meio do suporte virtual. Cumpre ressaltar que abordar a transferência como parte de uma experiência de formação se justifica, entre outros motivos, pelo fato de que o resultado de uma experiência é a produção de um saber pelo sujeito (LARROSA, 2015), viabilizado pela transferência (TAVARES, 2020). Dessa forma, produzir conhecimento sobre os efeitos da pandemia na formação de professores é relevante não apenas pelo registro do acontecimento histórico em si, mas, sobretudo, pelas marcas e modificações que provocou na Educação e que continuarão a ressoar em nossas práticas.

No que toca especificamente esta pesquisa, creio que trabalhos que se proponham a estudar o Estágio Supervisionado remoto na formação de professores por um viés que contemple as subjetividades e as singularidades dos sujeitos em formação, portanto, as experiências de cada sujeito, podem abrir espaço para se (re)pensar a

relação teoria e prática, as práticas de estágio, os conceitos de escola, sala de aula, supervisão e formação, bem como o papel das tecnologias no ensino, o lugar das subjetividades e a implicação da própria transferência na transmissão de saberes, entre outros temas. Dessas reflexões, surgiram as questões de pesquisa, que apresento na sequência.

1.3 Questões de pesquisa

Diante do exposto até aqui, é possível pensar que, entre as diversas mudanças no campo do Estágio Supervisionado durante o ERE, as mais imediatamente perceptíveis, talvez, tenham sido o afastamento entre os corpos na cena educativa e a substituição do contato físico pela utilização maciça dos meios digitais como ferramentas de comunicação e de trabalho. Tal ruptura implicou, entre outras coisas, em desdobramentos legais e conceituais para o Estágio, os quais, por sua vez, demandaram a redefinição e a ressignificação das práticas possíveis por parte das instituições, dos professores e dos estagiários, ou seja, convocaram os sujeitos a se abrir a uma experiência e, com isso, a reorganizarem a sua rede de sentidos a respeito do estágio e da formação de professores.

Diante da situação imposta aos Estágios pelo Ensino Remoto Emergencial, colocou-se para mim uma questão inicial: é possível proporcionar aos estagiários uma prática situada fora do campo físico da escola e da sala de aula *in loco* e realizada de forma remota? Presumindo que a resposta a essa pergunta fosse sim — o que se mostrou verdadeiro no decurso da pesquisa —, levantei outra questão: O que é possível observar em termos de relação transferencial que sustenta um trabalho no Estágio remoto entre estagiários, professores supervisores e professores orientadores, dada a reconfiguração da presença do corpo na situação de ausência do encontro presencial com o outro a quem se dirige a transferência, ou seja, o sujeito suposto saber (LACAN [1964b] 2008)? Ademais, o que resulta da construção de saberes singulares por meio dessa relação?

É importante explicitar que a transferência à qual me refiro é a transferência de trabalho (LACAN, [1964a] 2003), ou seja, aquela orientada para a produção de um saber nas situações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao professor (ou àquele o quem se atribui o suposto saber), manejar a transferência, de modo consciente ou

inconsciente, e direcioná-la para a produção de um trabalho pelo aluno, como mostram, por exemplo, Iranice Silva (2010), Lisiane Fachinetto (2012) e Gisele Loures (2014), em suas pesquisas de doutoramento, as quais serviram como base para compreender a transferência de trabalho nas relações de ensino e aprendizagem.

Diante das reflexões apresentadas, apresento os objetivos desta pesquisa.

1.4 Objetivos

Esta pesquisa possui o objetivo geral de discutir a construção da transferência de trabalho entre os sujeitos envolvidos na disciplina “Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II” realizada durante o Ensino Remoto Emergencial em uma universidade pública do Estado de Minas Gerais, doravante Universidade, e destacar a relevância desse conceito para a área de Linguística Aplicada. Para alcançar o objetivo proposto, enumero os seguintes objetivos específicos:

- Descrever como a Universidade implementou as diretrizes para a realização dos Estágios Supervisionados durante o Ensino Remoto Emergencial, a partir de minha participação como pesquisadora em um grupo de trabalho das docentes de LI para o planejamento do retorno remoto e da análise de documentos oficiais publicados pela Universidade e demais agentes públicos envolvidos;
- Descrever o planejamento e a realização da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II (Estágio II), com base em minha participação como pesquisadora no grupo de trabalho das docentes de LI e na observação participante da disciplina durante as aulas síncronas e nos demais espaços virtuais de interação assíncronos;
- Investigar os efeitos de sentidos que a professora orientadora Roberta, a professora supervisora Laura e as estagiárias apresentam sobre o estágio no ERE nos relatos de experiência obtidos em entrevistas, na observação das interações nas aulas síncronas e na análise de relatórios de estágio;
- Investigar a construção e os efeitos da transferência de trabalho entre as participantes no ambiente remoto de ensino, tendo em vista os elementos que sinalizam a produção de saber sobre a formação e a docência pelos sujeitos no estágio remoto, a partir da observação, registro e transcrição

de trechos das interações em sala de aula, bem como dos relatos obtidos nas entrevistas.

1.5 Apostas da pesquisa

Nas pesquisas em Linguística Aplicada, nem sempre partimos de uma hipótese. Por exemplo, Brown (2004) defende que a hipótese na pesquisa exploratória em LA pode ser um produto da pesquisa e não seu ponto de partida. Nesse ponto, a pesquisa psicanalítica se aproxima da exploratória, no sentido de que uma hipótese pode ser formulada como resultado de um processo investigativo, mas não é dada *a priori*. No entanto, não é possível partir do vazio. Quando propomos pesquisar um objeto adotando a Psicanálise como referencial teórico-metodológico na academia, o fazemos a partir de algumas noções básicas sobre o tema sobre o qual desejamos explorar, identificamos que algo ali se presta a uma melhor investigação e, às vezes, até mesmo possuímos algumas intuições ou apostas sobre o que talvez se atinja ao final da pesquisa. Contudo, tomando para o campo da pesquisa a advertência de Lacan de que o analista deve se servir de uma douta ignorância em seu fazer ([1953-1954] 1986), acreditamos que o pesquisador deve se desprender daquilo que supõe saber em favor da escuta ao sujeito e ao material com o qual trabalha para, então, tomar esses elementos como material de análise (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006).

Retomando a questão provocadora desta pesquisa, busquei construir um caminho possível para compreender os processos de transferência de trabalho entre os sujeitos envolvidos no Estágio Supervisionado remoto durante o ERE. A partir dessa questão, em vez de uma hipótese, surgiu uma aposta em relação ao que minha investigação poderia assinalar: a transferência entre sujeitos pode ocorrer em situações diversas, incluindo o Ensino Remoto Emergencial. No entanto, os laços transferenciais na interação virtual entre alunos e professores, dada a ausência do suporte do corpo físico e do “olho no olho”, precisam buscar outros suportes que os sustentem. A aposta é de que no ERE, isso pode se dar com ênfase na fala, na escuta, e no acesso à imagem virtual do outro, ou seja, ancorado nos objetos pulsionais voz e olhar, que, enquanto elementos parciais do corpo, precisam ser simbolicamente articulados para produzir um efeito de presença de um sujeito a quem endereçar uma demanda de ensino.

Vale ressaltar que aquilo que se apresenta numa pesquisa de orientação psicanalítica é da ordem do singular, não se prestando à replicação ou generalizações, ainda que possam existir pontos de articulação daquele com o universal (FRANCO, 2021; TATIT, 2016). É verdade que o universal incide sobre os sujeitos, mas a experiência, como a compreende Larrosa (2015), lhes confere algo de singular, ou seja, uma forma própria de experimentar a alteridade. Assim, embora compartilhem o mesmo acontecimento, os sujeitos da pesquisa possuem experiências inigualáveis às dos colegas.

Para descrever quem são esses sujeitos e as condições de produção de sua experiência, avanço para a próxima Seção, na qual apresento o campo e os participantes da pesquisa.

1.6 O campo e os sujeitos de pesquisa

O *corpus* desta pesquisa foi gerado em uma turma da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 2 (doravante Estágio II) do curso de Letras/Inglês, de uma universidade pública no estado de Minas Gerais⁹. A geração do *corpus* ocorreu em duas etapas, majoritariamente durante o ano de 2020, e com algumas entrevistas realizadas em 2021 e 2022. A primeira etapa compreendeu o período anterior ao início das aulas remotas (março a julho de 2020), quando acompanhei o planejamento da Universidade para a implantação do ERE por meio dos documentos e comunicações oficiais publicados, e participei como pesquisadora no grupo de trabalho das professoras de Estágio de Língua Inglesa da Faculdade de Letras. A segunda etapa diz respeito ao período que se iniciou com o retorno das aulas no formato remoto (agosto de 2020) e compreendeu a realização da disciplina Estágio II e entrevistas ocorridas após o encerramento daquele semestre letivo. Nessas entrevistas foram registrados os relatos das experiências das estagiárias Taís e Camila, e de Laura, sua supervisora de estágio.

⁹ Esta pesquisa se insere no Projeto “Pesquisa em Discurso, Educação e Psicanálise na Formação de Professores, coordenado pela orientadora desta tese, prof^a Dr^a Maralice de Souza Neves. O trabalho cumpre um dos objetivos do Projeto acima descrito e, portanto, está sob a licença CAAE 70101917.9.0000.5149, emitida pelo Comitê de Ética na Pesquisa da UFMG, com vigência de 2017 a 2021 e com o prazo prorrogado.

Os Estágios Supervisionados na Licenciatura Letras/Inglês estudada ocorrem nos 7º, 8º e 9º períodos do curso, correspondendo, respectivamente, aos Estágios 1, 2 e 3. As três disciplinas totalizam 405 horas, sendo a carga horária de cada 135 horas, divididas em 60 horas de prática e 75 horas teóricas. Os Estágios 1 e 2 são ofertados pela Faculdade de Letras, enquanto o Estágio III é ofertado pela Faculdade de Educação. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso, o primeiro estágio deve ser realizado nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (EF), o segundo, nos 8º e 9º anos do EF e, o terceiro, no Ensino Médio (EM). As atividades dessas disciplinas correspondem a uma parte teórica, com aulas e sessões de orientação na Universidade, e outra parte prática, no campo de estágio, ou seja, na Escola de Educação Básica, que pode prever observação de aulas, produção de material didático, prática de ensino, entre outras atividades de campo.

A disciplina Estágio II havia tido início em março de 2020, quando ocorreram quatro encontros presenciais antes do fechamento da Universidade, em razão da pandemia. Após cinco meses de interrupção do curso, no mês de agosto, ocorreu a volta às aulas, no regime de Ensino Remoto Emergencial, com atividades remotas síncronas e assíncronas. Os encontros síncronos aconteceram via plataforma de vídeo conferência, com a participação de Roberta¹⁰, a professora orientadora¹¹, dos alunos da disciplina e desta pesquisadora. As atividades assíncronas (bibliografia, fóruns de discussão e exercícios) foram disponibilizadas na plataforma virtual de ensino da Universidade, o Moodle.

A turma acompanhada contava, além de Roberta, com um total de oito alunos. Desses, cinco concordaram em participar da pesquisa e três, em conceder entrevistas: Sandra, Taís e Camila. As duas últimas formaram uma dupla de trabalho para as atividades do estágio, sob supervisão da professora Laura, que também concedeu uma entrevista para a pesquisa. No Capítulo 5, em que realizo as análises sobre o relato da dupla no estágio com a supervisora, caracterizo-as com mais profundidade, por compreender que a apresentação das participantes serve como contextualização e

¹⁰ Todos os nomes utilizados neste texto são pseudônimos atribuídos por mim aos participantes da pesquisa.

¹¹ Conforme os dispositivos legais que regem o Estágio Supervisionado (Lei 11.788/08), o professor responsável pela oferta da disciplina cumpre o papel de professor orientador. Por isso, a professora Roberta será referida como a orientadora neste texto. Ao professor da Escola Básica que recebe os estagiários é atribuída a função de supervisor, de forma que Laura, a professora supervisora das alunas Taís e Camila, será referida como a supervisora do estágio.

introdução para as análises. A produção do *corpus* discursivo da pesquisa, portanto, se baseou na fala desses sujeitos e também em sua produção escrita, além de outros elementos, que serão discriminados na sequência.

1.7 Formação do *corpus* da pesquisa

Segundo Iribarry (2003), formar um *corpus*¹² em pesquisa psicanalítica não traz inovações ou peculiaridades em relação às Ciências Humanas. Sua especificidade fica por conta dos dispositivos teórico-metodológicos de análise do material. Assim, tanto o discurso falado quanto textos escritos de gêneros diversos e mesmo textos não literários, como obras de artes visuais, podem ser analisados psicanaliticamente porque fazem parte de uma cadeia discursiva, isto é, se inserem na lógica significante. Com base nisso, para produzir o *corpus* discursivo desta pesquisa utilizei métodos tradicionais da pesquisa qualitativa, como pesquisa bibliográfica, observação participante e entrevistas não estruturadas. As entrevistas foram orientadas para a o registro de relatos das experiências dos sujeitos participantes do estudo, conforme Tavares (2020) e Tavares e Lima (2022).

Tavares (2020) propõe abordar a formação docente como experiência, esta entendida de acordo com Bondía (2002) e Larrosa (2015), na medida em que tanto a formação docente quanto a experiência implicam uma relação com o (não)saber e pressupõem a participação do sujeito dividido na produção simbólica e imaginária que tenta dar conta do real. Real, simbólico e imaginário (RSI) são os registros que estruturam a experiência humana. Ao longo de seu ensino, Lacan desenvolve esses três conceitos, ora com ênfase em um, ora noutro. Ao final de seu ensino, No *Seminário 22, RSI* (LACAN, 1974-1975, inédito), apresenta topologicamente o RSI, por meio da estrutura do nó borromeano. Nela, cada registro é representado por um elo conectado ao outro, de tal maneira que o rompimento de um implica o rompimento de todos, o que significa que os três registros operam em conjunto. Resumidamente, o real é o que está fora do sentido, escapando à simbolização pela palavra e, por isso, impõe um furo

¹² Iribarry (2003) utiliza o termo “geração de dados” na pesquisa psicanalítica, mas adoto nesta pesquisa, a partir de minha posição de pesquisadora do campo da Linguística Aplicada e sua interface com a Educação e a Psicanálise, o termo “produção do *corpus* discursivo”. As teorias do discurso de origem francesa aliadas à psicanálise (por conta da concepção do sujeito do inconsciente) nos levam a considerar o termo “formação do *corpus* discursivo mais adequado, pois as análises aqui apresentadas são do *corpus* produzido pelos participantes e não dos dados.

na linguagem, um núcleo que não pode ser significado pelo sujeito. O simbólico, por sua vez, é o lugar da linguagem, ou seja, dos significantes, que medeiam a relação do sujeito com o real na produção de sentidos. Já o imaginário se relaciona ao *ego*, ao campo das identificações do sujeito, que operam com a fixação de sentidos únicos.

Nessa direção, a experiência do sujeito, enquanto campo de articulação entre o real, o simbólico e o imaginário, é estruturante da escrita do relato (TAVARES, 2020) e, acrescento, de sua narração oral. Dessa forma, o *corpus* desta pesquisa foi constituído por relatos orais e escritos das experiências vividas pelas participantes, implicadas em seu processo de (trans)formação e/ou atuação docente. Os relatos permitiram vislumbrar a elaboração de saberes singulares dos sujeitos sobre sua experiência no estágio e a observação dos indícios dos efeitos da transferência de trabalho entre os participantes. Ainda, cumpre reconhecer que minha própria experiência no ERE está implicada neste trabalho, sendo a escrita desta tese um efeito de minha transferência com os campos do saber envolvidos (a Psicanálise, a Educação e a Linguística Aplicada), o material produzido, os sujeitos da pesquisa e minha professora orientadora.

Para a produção do *corpus*, participei como monitora de Pós-Graduação em uma turma da disciplina Estágio II, na qual realizei observação participante nos encontros virtuais síncronos. As aulas síncronas do Estágio II ocorreram conforme o Quadro 1:

Quadro 1. Aulas síncronas do Estágio II — 2020/01

Encontro Síncrono	Data
1	10/08/2020
2	17/08/2020
3	24/08/2020
4	31/08/2020
5	09/09/2020
6	21/09/2020
7	30/09/2020
8	19/10/2020
9	28/10/2020
10	04/11/2020

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante esses encontros, que foram gravados em vídeo¹³ para posterior consulta e transcrição de trechos de falas escolhidas para análise, tomei notas de

¹³ Por determinação da Universidade, as aulas síncronas foram obrigatoriamente gravadas para garantir a possibilidade de acesso ao conteúdo aos alunos ausentes. Entretanto, solicitei autorização da professora

campo de minhas observações. Como instrumento de registro notas, Iribarry (2003) propõe, para a pesquisa psicanalítica, a produção de um diário metapsicológico, que é fruto de uma pesquisa etnográfica, da observação participante e do diário clínico. Para o autor (2003, p. 126),

[o] diário clínico permite que o pesquisador deixe fluir associações significantes formando uma trama, um tecido textual, em que sua experiência fica registrada. [...] De posse dos dados coletados, o pesquisador psicanalítico converte o dado em texto e parte para os procedimentos de análise de dados.

Entendo que cada pesquisador possui seu estilo próprio de realizar anotações e associações. Assim, em vez de elaborar um diário estruturado, me ative a registrar, em um editor de texto, notas e impressões durante a pesquisa, especialmente na forma de palavras-chave ou significantes que me chamaram a atenção. Esses registros funcionaram como um equivalente ao diário de campo que orientou a as análises preliminares, minha revisita aos vídeos das aulas gravadas, a (re)escuta do material e dos sujeitos e a seleção dos recortes discursivos dos participantes para transcrição e análise. O material produzido forneceu elementos importantes para as análises dos indícios da transferência de trabalho, entre os participantes, análise elaborada no Capítulo 5.

Compuseram também o *corpus* desta pesquisa observações e anotações geradas durante minha participação no grupo de trabalho com as professoras dos Estágios de Língua Inglesa para planejamento do retorno das aulas de estágio remotas. Realizamos encontros síncronos semanais durante o período de planejamento (junho a agosto de 2020) e mantivemos contato por meio de um grupo criado num aplicativo de mensagens. O *corpus* produzido nesse período foi utilizado principalmente no relato e na análise do processo de planejamento do retorno remoto, que apresento no Capítulo 4.

Outro elemento que compôs o *corpus* foram as entrevistas abertas realizadas com as participantes Sandra, Taís, Camila e Laura, por meio das quais obtive seus relatos de experiência. As entrevistas ocorreram por chamada de vídeo e, com a permissão das estagiárias, foram gravadas para posterior transcrição. Nesses encontros,

e dos alunos para utilizar o conteúdo gravado para a pesquisa, por meio do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), disponibilizado no Anexo 2.

busquei privilegiar a escuta dos relatos das participantes sem apresentar questões predefinidas, mas apenas a orientação inicial de solicitar que relatassem sua experiência no Estágio II. Esses relatos compuseram a base das análises que contemplam a transferência de trabalho das estagiárias Camila e Taís com a supervisora Laura, no campo de estágio.

Conforme Nádia Laguardia de Lima (2020), as entrevistas têm sido empregadas tanto como método de pesquisa quanto de intervenção em psicanálise. São entrevistas abertas, baseadas em uma ou poucas questões iniciais, a partir das quais se abre o espaço de escuta para a fala do entrevistado em associação livre. Diferentemente da cena analítica, uma entrevista para uma pesquisa parte da demanda do pesquisador e não do sujeito que será ouvido. No entanto, de acordo com a autora,

[...] se a demanda de saber é do pesquisador, apostamos que, ao fazer uso da palavra, o sujeito pode passar a interrogar-se e, tocado pelo seu dizer, posicionar-se de um novo modo frente a ele” (2020, p. 14).

Nesse processo, a instauração do laço transferencial permite ao pesquisador posicionar-se como objeto da transferência “[...] para escutar os efeitos advindos desses momentos nos quais o inconsciente comunica alguma verdade parcial do sujeito falante através de seus gestos, falas e discursos” (PEREIRA, 2016, p. 76).

Dessa forma, durante as entrevistas, o intuito é de que a relação transferencial entre pesquisadora e participantes crie condições para a abertura de espaço para os relatos das experiências dos sujeitos. Nesse sentido, com as entrevistas, meu objetivo foi criar condições para que os sujeitos pudessem falar e elaborar seus relatos sobre suas experiências nos estágios e, com isso, produzir sentidos sobre o que relatavam. Julgo que a transferência entre mim e as participantes da pesquisa tenha acontecido, de forma mais sólida, com as alunas Taís e Camila, que se dispuseram a conversar mais de uma vez. Esse foi um dos motivos pelo qual escolhi privilegiar a análise dos relatos dessas duas participantes. A segunda razão se refere à transferência de trabalho que pude perceber se produzir entre as próprias alunas, que atuaram em dupla no estágio, e entre elas e Laura, a professora supervisora. O Quadro 2 mostra as datas em que foram realizadas as entrevistas.

Quadro 2. Entrevistas realizadas com as participantes

Participante	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Sandra	28/10/2020	-----	-----	-----
Táís	29/10/2020	22/12/2020	25/02/2021	15/02/2022*
Camila Estagiária	29/10/2020	04/08/2021	18/07/2022*	-----
Laura	21/10/2022	-----	-----	-----

* Conversa realizada por texto no aplicativo WhatsApp.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, este estudo contou com a pesquisa documental, que compreendeu documentos oficiais como Leis, Normas, Portarias, Pareceres e o Projeto Pedagógico do Curso, além de registros dos relatórios finais de estágio. Com esse material, pude obter uma compreensão das questões legais e institucionais concernentes ao estágio remoto e contribuíram para a reconstrução do percurso de planejamento da implantação do ERE e dos estágios remotos na Universidade e, no caso dos relatórios, para a compreensão da transferência de trabalho entre os sujeitos, tanto na sala de aula quanto no campo de estágio.

Todo o material trabalhado foi transformado em textos escritos, que foram analisados à luz da teoria psicanalítica freudo-lacanianiana. Vale destacar que o que propicia a existência de uma pesquisa que tem a psicanálise como aporte teórico-metodológico fora do contexto clínico é a possibilidade da Psicanálise em extensão, ou seja, a Psicanálise levada para fora da clínica. Elaborei algumas considerações sobre o tema na próxima seção.

1.8 A Psicanálise em extensão e a pesquisa psicanalítica na universidade

Testemunhamos, cada vez mais, a presença da Psicanálise em diálogo com variados campos da sociedade, como a Saúde, a Educação, a Cultura, o Poder Público e o Judiciário. Além disso, a Psicanálise vem ganhando mais espaço nas mídias, especialmente na *internet*, onde se multiplicam páginas e canais de escolas e associações psicanalíticas, bem como de psicanalistas com iniciativas individuais ou colaborativas, comprometidos com a transmissão para um público mais amplo e leigo.

O pesquisador Bernardo Carneiro (2011) compreende que a expansão da Psicanálise no debate público, iniciada por Freud, foi reintroduzida por Lacan, de forma teoricamente mais articulada a outros campos do saber e disciplinas. No entanto, a penetração do discurso psicanalítico “[...] no grande cortejo da cultura”, embora,

promissora para “[...] um grande futuro para a psicanálise na universidade, um grande futuro no registro da história das ideias” (MILLER, 2009, p. 154), suscita, ainda hoje, resistências diversas que se manifestam, por exemplo, por meio do questionamento de sua cientificidade (DUNKER; PAULÓN e MILLÁN-RAMOS, 2016) e da tentativa de regulamentação da formação para habilitação da prática.¹⁴

O que se observa nesse cenário de expansão da psicanálise para além dos muros da clínica é o que Lacan ([1967] 2003) denominou Psicanálise em extensão (a presença da Psicanálise no mundo). Não se trata de aplicar a psicanálise fora da situação analítica; a psicanálise em extensão diz respeito ao trabalho do analista, que, assumindo a posição de trabalhador, ou seja, a de analisante, permite a produção de novas perspectivas na instituição em que atua, em conexão com as teorias psicanalíticas (CARNEIRO, 2011).

Isso é também o que se busca nas pesquisas na área da Linguística Aplicada e da Educação que assumem uma abordagem psicanalítica, uma vez que se pretende um diálogo da Psicanálise para os campos da formação de professores, do ensino e da aprendizagem que possa incidir sobre suas práticas, na medida em que a Psicanálise é capaz de abordar as questões subjetivas que emergem desses campos. Dessa forma, a pesquisa psicanalítica na Universidade é tributária da Psicanálise em extensão e se baseia nos preceitos e na ética da clínica, embora com objetivos distintos daqueles almejados em uma análise pessoal.

Nas últimas décadas, no Brasil, projetos de pesquisa de iniciação científica, ações de extensão universitária e, sobretudo, programas de Pós-Graduação (notadamente em Educação e em Estudos da Linguagem) vêm afirmando sua consolidação como lugares possíveis para a extensão da Psicanálise dentro da Universidade (GURSKI *et al.*, 2020; VOLTOLINI; GURSKI, 2020). Assim, inscrevo-me, com o presente trabalho, em parte de um movimento em expansão de pesquisas que propõem o atravessamento da Psicanálise com a Linguística Aplicada, por exemplo, Franco (2022); Loures (2014); Neves (2016; 2017; 2021); Tavares (2011; 2013; 2021,

¹⁴ Apesar dessa constatação, não se pode deixar de mencionar que, recentemente, no final de 2021, fomos surpreendidos com a notícia de que o Ministério da Educação havia aprovado a criação de um curso de Bacharelado em Psicanálise, nível de Graduação, em uma instituição de ensino superior privada. Tal fato causou grande mobilização de analistas e comunidades psicanalíticas, que se manifestaram contra a decisão do MEC.

2022), Sól (2014) e com a Educação, como Alberti (2010); Diniz (2018); Fachinetto (2012); Ferreira e Vorcaro (2010, 2018); Mrech (2003); Pereira (2016, 2017, 2021); Voltolini (2007; 2018), Voltolini e Gurski (2020) e Vorcaro (2010; 2018), entre outros.

No entanto, ao optar por desenvolver uma pesquisa com abordagem psicanalítica no âmbito acadêmico, imediatamente coloca-se um impasse a ser tratado pelo pesquisador: pesquisa acadêmica e pesquisa psicanalítica partem de epistemologias e de éticas distintas. A pesquisa psicanalítica produzida na Universidade convoca o pesquisador a encontrar soluções que conciliem as exigências institucionais (prazos, gênero textual, saber referencial, estabelecimento de hipóteses, conformação de um *corpus*, etc.) com a garantia da prevalência da causa analítica em sua investigação, com vistas à manutenção do desejo (de saber) do analista/pesquisador em seu ato. Em 1933, Freud (1996, n.p.) já advertia sobre a mescla entre Psicanálise e outros métodos, atentando para o fato de que “[...] a psicanálise possui um método inteiramente, ou não o possui em absoluto”, acrescentando que, de outro modo, não se pode dizer que exista ali um analista. Ao transpor o pensamento de Freud para o campo da pesquisa, Dunker, Paulón e Millán Ramos (2016, p. 10) compreendem que

[q]ualquer “composição” entre psicanálise e outra disciplina, saber ou prática, deve ser construída em nível local, examinando um procedimento ou conceito por vez, sem ceder às tentações da dedução generalizada de argumentos.

Nesse trabalho de composição entre a Psicanálise e outros campos do saber acadêmico-científico, é preciso ter em vista o fato de que mesmo as definições de método são divergentes nos dois campos. A pesquisa acadêmica tradicional, herança da ciência positivista, precisa estabelecer uma série de elementos *a priori* que lhe garantem caráter de cientificidade, além de objetificar seus sujeitos de pesquisa. No entanto, no campo psicanalítico, o estabelecimento de parâmetros demasiadamente rígidos e pré-definidos, assentados em um saber suposto ou acumulado, inviabiliza qualquer tentativa de investigação propriamente analítica, na medida em que apaga o sujeito, detentor do saber inconsciente. Dessa forma, a pesquisa psicanalítica não procura confirmar hipóteses pré-construídas nem replicar seus resultados, pois a matéria da Psicanálise é o inconsciente, a singularidade expressa na fala em livre associação do sujeito (IRIBARRY, 2003), o que não significa, entretanto, a inexistência de

princípios metodológicos. O método psicanalítico possui rigor, critérios, ética e modos de validação intrínsecos à sua natureza singular, consonantes com o trabalho com o sujeito do inconsciente. Esse método é o clínico, cuja orientação inspirou a abordagem metodológica desta pesquisa, embora esta não se trate de uma pesquisa desenvolvida na clínica.

Cumpra dizer, portanto, que esta é uma pesquisa psicanalítica, na medida em que utiliza dispositivos da clínica como base teórico-metodológica. No entanto, ela não dispõe da intervenção clínica como sua finalidade. Desse modo, não busquei, com a escuta dos relatos dos participantes, realizar intervenções que neles provocassem reposicionamentos subjetivos. No decurso das entrevistas, é possível que algumas intervenções tenham sido realizadas por mim em forma de pontuações ou perguntas, mas seus efeitos, se existiram, não puderam ser observados imediatamente e não foram objeto de análise. Não obstante, como pontua a pesquisadora, psicanalista e linguista aplicada Maria José Coracini (2021, p. 62),

De certa forma nós intervimos com nossa presença, nos (intro)metemos em sua fala, (inter)ferimos nas representações imaginárias de si mesmas, provocamos alguma cisão naquilo que parece inteiro (o ser de cada um com a sua vida, suas experiências), favorecemos um deslocamento.

Desse modo, o próprio ato de pesquisar pode provocar, por si só, efeitos de intervenção, ainda que isto não seja a finalidade da pesquisa. Antes, a partir dos relatos das participantes, busquei apreender momentos em que o sujeito se revelou nas falas: nas repetições, recorrências, tropeços e negações, que auxiliaram na identificação dos significantes que determinaram os temas das análises, e nos tropeços, equívocos e contradições, para apreender desses momentos a singularidade de cada um na sua experiência vivida no Estágio II. Para isso, lancei mão de dispositivos como a transferência, a abertura para a fala em associação livre dos participantes e a escuta flutuante, mas sem o caráter de intervenção próprio do método clínico, que possui a finalidade ética de levar o sujeito a se responsabilizar pelo seu desejo (LACAN [1955] 1998), por suas escolhas e pelo seu modo de obter satisfação.

É com base nesses preceitos que apresento, a seguir, o método que orientou esta pesquisa.

1.8.1 O método de orientação psicanalítica na pesquisa

Conforme discuti na Seção anterior, o método clínico em Psicanálise pressupõe que se reconheçam as particularidades discursivas do sujeito “[...] nos modos singulares de como um acontecimento é sorrateiramente repetido ao ser narrado, e não apenas recordado ou contado” (PEREIRA, 2016, p. 73). Por isso, ele é pautado por uma ética, que é a do desejo do analista, e é posto em ato a partir de operadores da clínica, quais sejam a transferência, a fala livre do sujeito (a fala espontânea, sem censuras ou direcionamentos do analista) e a escuta flutuante (a escuta atenta às emergências do sujeito inconsciente, aberta aos equívocos e duplos sentidos, sem se ancorar em um saber pressuposto).

Para Marcelo Ricardo Pereira (2016, p. 77), na perspectiva da Psicanálise em extensão, no método clínico, “[o] direcionamento [...] é o que se pode chamar clínico-reflexivo, no sentido social da psicanálise; e não no terapêutico”. Por isso, a pesquisa não está orientada para o tratamento, mas para o vislumbre da subjetividade do participante. Pelas especificidades e singularidades da pesquisa que aqui apresento, compreendo o método empregado nesta pesquisa como um método de orientação psicanalítica ou, como afirma Margareth Diniz (2006, p. 63), ao relatar uma experiência com a pesquisa psicanalítica na Educação, um método clínico de inspiração psicanalítica:

Em minha pesquisa, a perspectiva clínica foi tomada da Psicanálise, considerando sua epistemologia e seu método, embora não se trate efetivamente de um procedimento terapêutico, que se refere à relação entre um analista e seu paciente, nem tampouco da aplicação da psicanálise. Interessou-nos experimentar o uso do método clínico de inspiração psicanalítica numa pesquisa acadêmica, especialmente na educação, visando extrair desse método a possibilidade de operar com elementos inconscientes também no campo da pesquisa e no campo do ensino e da aprendizagem.

Sendo assim, é importante reafirmar que o método clínico em pesquisa não equivale ao tratamento, mas se serve dos dispositivos acionados na situação da análise para operar na pesquisa, a partir dos discursos produzidos pelos sujeitos.

Uma vez que a Psicanálise pode ser definida como um discurso (DUNKER; PAULÓN; MILÁN-RAMOS, 2016), o método clínico pode ser compreendido como uma forma discursiva de operar. O que se almeja com esse método é a possibilidade da

emergência do sujeito no discurso, o que só ocorre mediante a fala em associação livre, a partir do estabelecimento da transferência entre ele e o analista (ou o pesquisador). A transferência é um processo inconsciente que envolve a suposição de um saber em um outro. Ela pode ser direcionada para a produção de um trabalho, ao que Lacan se referiu como transferência de trabalho (LACAN [1967] 2003). Esta diz respeito ao deslocamento do saber que é supostamente detido por um outro para uma posição de falta, onde o desejo toma frente na produção de um saber para uma questão sobre a qual o sujeito busca construir respostas (CARNEIRO, 2011; FACHINETTO, 2012; SILVA, 2010). Nesse sentido, a escuta do pesquisador deve estar atenta para perceber e manejar os elementos transferenciais que se apresentam na fala do participante. Essa escuta deve tentar capturar a lógica significante no discurso analisado, evidenciada nas repetições, nos deslocamentos metonímicos, nos equívocos, nas contradições do falante e no não sentido, evitando fixar significados ou compreender prematuramente.

É necessário observar que uma psicanálise deve partir de uma demanda de análise pelo analisando. No entanto, no caso da pesquisa, uma primeira demanda parte do pesquisador, que oferece sua escuta aos sujeitos que desejem falar suas experiências. Assim, “[...] se se demanda algum desejo a ser decifrado, tal desejo é o do pesquisador e não o do sujeito, pois nesse aspecto único a pesquisa-intervenção situa-se no polo oposto da clínica psicanalítica convencional ou standard” (PEREIRA, 2016, p. 75). No entanto, Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) pontuam que, na psicanálise, uma oferta sempre gera alguma demanda. Dessa forma, com a instauração da transferência, cria-se uma segunda demanda, dessa vez, do participante para o pesquisador, pois, ao aceitar fazer parte do processo, o participante demanda que sua fala seja escutada.

Na pesquisa psicanalítica, como registra Iribarry (2003), a fala do sujeito é registrada e convertida em texto escrito para formar o *corpus* e ser analisada. É a partir da análise do *corpus* que se pode interpretar, no sentido psicanalítico do termo, a emergência do sujeito em seu discurso. Trato desse tema na próxima seção.

1.8.2 Análise do *corpus*

Na pesquisa psicanalítica, a escuta do *corpus* não se encerra no momento em que o sujeito conclui a sua fala em uma entrevista, por exemplo. Ela continua nas

análises do material e no trabalho de escrita. Sendo assim, as análises são orientadas pela escuta do material pelo pesquisador sob transferência, processo que perpassa todo o percurso da pesquisa. No caso deste estudo, a escuta foi realizada múltiplas vezes: uma primeira, ao participar das aulas e realizar as entrevistas, depois, ao assistir as gravações para transcrever as falas dos participantes, e, ainda, ao ler e reler o material transcrito para a análise e o material escrito pelas participantes. É importante registrar que me refiro à escuta não apenas como pertencente ao registro do auditivo, pois a voz do sujeito, em termos psicanalíticos, diz respeito a sua posição na cadeia significante (LACAN [1962-1963] 2005). Portanto, a escuta é um modo de operar com os indícios da emergência do sujeito, que fornecem sentidos e o não-sentido produzidos pela cadeia significante, nos diversos registros: oral, escrito e visual. Exemplos disso são as análises de obras de arte e literatura realizadas pelo próprio Freud, como em *Moisés de Michelângelo*, de 1914, e *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("O caso Schreber")*, de 1911.

Em consonância com o método psicanalítico, busca-se uma escuta orientada pela lógica significante, ou seja, os efeitos do deslizamento da cadeia significante que estruturam o discurso do sujeito e a ele dão um lugar na cadeia significante, na medida em que o significado é produzido retroativamente nesse movimento. Além disso, incluem-se nesse processo o duplo sentido, característico do significante, e o não-sentido, aquilo que cadeia discursiva do sujeito falha, falta e se equivoca, revelando a divisão do sujeito e algo de sua verdade.

Coutinho Jorge (2005, p. 81) afirma que no deslizamento entre um significante e outro “[...] se produz, de quando em quando, um ponto de basta, no qual veem atar-se o significado e o significante, ponto em torno do qual deve exercer-se toda análise concreta do discurso”. É também nesse espaço que o sujeito advém, levando Lacan a afirmar que “[...] um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante” (LACAN, [1960] 1998, p. 833). Para entender essa lógica, deve-se partir do ponto em que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Lacan ([1964b] 2008) mostra que o inconsciente, tal qual uma linguagem, opera por meio de uma lógica combinatória, inspirado na linguística estrutural, que compreende que a linguagem se divide em duas dimensões: a língua (*langue*) e fala (*parole*). O que compõe a língua é

um conjunto de signos socialmente compartilhados. O signo, por sua vez, se forma pelo significante (a imagem acústica) e pelo significado (o conceito).

Para Saussure ([1916] 1973), a relação entre significante e significado é arbitrária. Lacan, no entanto, afirma que o que há de arbitrário nessa relação são os efeitos de significação, já que “[...] O signo não é portanto signo de alguma coisa, mas de um efeito que é aquilo que se supõe, enquanto tal, de um funcionamento do significante.” (LACAN, [1972-1973] 1985, p. 68). Na leitura de Paulón (2017, p. 71), a lógica do significante

[...] indica desmontar a relação estritamente determinativa contida no signo linguístico e transformá-la em índices de singularidade, ou seja, transformá-la em uma produção de sentido por contiguidade que esteja associada ao sujeito, sendo a linguagem pulsionalmente constituída.

Como ponto de partida de tal lógica, conforme Lacan ([1972-1973], 1985), há uma marca primeira da linguagem que funda o sujeito — o significante mestre (S_1). Este possui estrutura de metáfora e encontra-se recalcado, ou seja, inacessível à consciência. O S_1 tenta continuamente se significar, num movimento metonímico, produzindo, com isso, uma série de significantes substitutos que comporão a cadeia de significantes do sujeito (S_2). O significado será produzido nesse movimento e só pode ser apreendido retroativamente, motivo pelo qual Lacan ([1957] 1998, p. 506) afirma que “[...] é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz neste mesmo momento.”

São os efeitos do significante que abrem via para o equívoco, para o duplo sentido, uma vez ele pode sempre significar outra coisa. Sendo assim, a emergência dos significantes nas falas e nos relatos das participantes foi buscada para problematizar os efeitos de sentido atribuídos pelos sujeitos em suas experiências com o Estágio Supervisionado remoto. É oportuno, portanto, definir o que tomo como experiência, bem como sua afinidade com a pesquisa psicanalítica.

Neste trabalho, tal qual assinala seu subtítulo, “experiências subjetivas no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa”, refiro-me às experiências de sujeitos que cursaram o primeiro Estágio Supervisionado de forma remota. Refiro-me à noção de experiência em conformidade com Larrosa (2003; 2015) e Bondía (2002), empregada

por Tavares (2020) e Tavares e Lima (2022) na discussão sobre a formação docente e o ensino de línguas estrangeiras. Larrosa (2003, p. 05) define a experiência como “*isso* que me passa” ou “o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Para o autor (2002), o pronome demonstrativo “*isso*” indica a relação de alteridade que a experiência comporta. Nessa direção, Tavares (2020, p. 161) avalia que o pronome *isso* dá a tônica da experiência, pois alude “[...] tanto a algo indeterminável e, portanto, impossível de ser totalizado; como ao substantivo *Isso* (*Id*, em alemão), em uma clara remissão ao inconsciente e como ele é referido na psicanálise freudo-lacaniana”.

Além disso, Larrosa (2003) mostra que o pronome reflexivo *me* indica que o sujeito da experiência é o próprio lugar da experiência, aquele que se abre para que algo lhe toque, que se deixa afetar pelo acontecimento e pelas palavras. Daí que a experiência, segundo o autor, apresenta o caráter da subjetividade. Ela é única para cada sujeito e, mesmo que o mesmo acontecimento, como a pandemia, por exemplo, incida sobre diversos sujeitos, a experiência de cada um será singular. Assim, o sujeito da experiência é o sujeito da paixão, passivo, no sentido de que se permite sofrer a experiência, permite que o acontecimento lhe atravesse e lhe (trans)forme (LARROSA, 2015). Dessa forma, um sujeito necessariamente sai modificado de uma experiência, formado ou transformado por *isso* que lhe passou.

É por esse motivo que compreender a formação para a docência como possibilidade de experiência, e a pandemia de COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial como acontecimentos que podem precipitar a experiência para cada participante interessa para este trabalho, na medida em que os sujeitos, quando afetados pela experiência, podem se (trans)formar.

Os efeitos da experiência sobre o sujeito se revelam por meio da palavra. Nessa direção, Larrosa (2015, p. 16) afirma que “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Por isso, na escuta dos relatos dos sujeitos, busco indícios de efeitos do acontecimento pandemia/ERE/estágio supervisionado remoto, para, a partir disso, realizar gestos de interpretação sobre a incidência das relações transferenciais de trabalho entre eles. Tal interpretação se apoia em uma gama de conceitos psicanalíticos, que serão comentados no próximo Capítulo.

2 PSICANÁLISE: ALGUNS CONCEITOS MOBILIZADORES

Neste capítulo apresento os conceitos que considero fundamentais para a compreensão da teoria psicanalítica tendo em vista seu emprego nas discussões desenvolvidas neste trabalho. Destaco, entre eles, o inconsciente, a pulsão e a transferência. Outros conceitos e construtos também são abordados, na medida em que se fazem necessários para a compreensão das análises. São eles os de gozo, corpo, *falasser*, objeto *a* e suas formas voz e olhar, e transferência de trabalho.

2.1 O inconsciente e sua linguagem: de Freud a Lacan

O inconsciente é o construto teórico sobre o qual se funda a Psicanálise. Foi em torno desta teorização que Freud elaborou não apenas uma teoria do psiquismo, mas uma série de outros conceitos fundamentais à teoria e clínica psicanalíticas. Cumpre apresentar, portanto, o que compreendo por inconsciente a partir de Freud, criador do conceito, e de Lacan, que avançou em seu desenvolvimento ao longo de sua produção intelectual, submetendo-o a diversas revisões e dando-lhe contornos diversos. No entanto, realizar uma exposição extensiva das elaborações desses autores sobre o inconsciente seria um trabalho demasiado longo e incompatível com os fins desta pesquisa, motivo pelo qual me concentro em apresentar alguns aspectos que considero relevantes para este trabalho, em especial no que tange às análises.

2.1.1 O inconsciente freudiano

A elaboração do conceito de inconsciente por Freud representa tanto um corte teórico entre as disciplinas que operam segundo o *cogito* cartesiano quanto um corte que dividiu o sujeito e fundou o sujeito da Psicanálise (DUNKER; PAULÓN; MILAN-RAMOS, 2016), mostrando que há algo em nós que desconhecemos e que não controlamos.

O inconsciente é teorizado por Freud como uma instância que produz elementos passíveis de serem interpretados, na medida em que se expressam pela fala. A partir da escuta de pacientes histéricos, Freud percebeu que havia no discurso deles algo que emergia à revelia da consciência e que os levava a falar e a agir de modo não intencional. Além disso, Freud notou que aquilo que não podia ser simbolizado pela

linguagem se manifestava no corpo em forma de sintomas histéricos, uma espécie de mensagem a ser traduzida (FREUD, [1915a] 1996)].

As definições de inconsciente na obra freudiana vão se modificando junto com a clínica e dão origem a duas teorias do aparelho psíquico: as chamadas Primeira e Segunda Tópicas. A Primeira Tópica compreende os escritos do psicanalista aproximadamente entre 1885 e 1920. Nesse período, o inconsciente é compreendido topograficamente como uma instância separada do pré-consciente (conteúdo latente) e da consciência (o *eu* racional). No inconsciente, sentimentos, emoções e outros conteúdos psíquicos incompatíveis com a consciência são mantidos reprimidos pela força de um processo consciente, o recalçamento (FREUD, [1900] 1996). Esse conteúdo inconsciente pode, por meio de uma dinâmica que envolve as energias pulsionais chamadas de libido, driblar a barreira do recalçamento e atingir a consciência, mas somente de maneira deformada, irreconhecível, por meio dos processos de deslocamento e de condensação (FREUD, [1900] 1996; [1915a] 1996). Aos produtos desses processos — chistes, atos falhos, lapsos, sintomas e sonhos — Freud denominou formações do inconsciente.

Com o desenvolver da clínica, a partir de 1920, Freud elabora uma nova teoria do aparelho psíquico, a Segunda Tópica, na qual a psique passa a ser composta pelas instâncias Isso, Eu e Supereu (ou *Id*, *Ego* e *Superego*) (FREUD, [1920] 1996; [1923] 1996). Nessa nova perspectiva, o inconsciente passa a ser compreendido como uma propriedade do aparelho psíquico que permeia essas três instâncias e não mais um sistema ou um lugar específico da psique. Dessa forma, tanto o Isso quanto o Eu e o Supereu podem ter porções conscientes ou inconscientes, embora o Isso seja predominantemente inconsciente. Simplificadamente, cada uma dessas instâncias possui funções determinadas: o Isso busca a satisfação das pulsões sem restrições; o Supereu censura o sujeito em relação à satisfação pulsional; o Eu atua como mediador entre os outros dois, buscando uma espécie de equilíbrio nessa relação. O que é relevante destacar para essa pesquisa em relação ao inconsciente Freudiano é que, mais do que uma entidade que habita o indivíduo e fala à sua revelia, o inconsciente é uma forma de organização e funcionamento do psiquismo, acessível somente indiretamente, por meio da linguagem.

São as manifestações do sujeito do inconsciente que busco capturar na produção discursiva dos participantes da pesquisa, pois nelas se pode encontrar alguma coisa da verdade do sujeito, de suas questões e posicionamentos em relação a sua formação, à docência e à experiência vivida durante o Estágio Supervisionado remoto. Vale lembrar que aqui considero, em consonância com Larrosa (2015) e Tavares (2020) que o sujeito da experiência é o próprio sujeito do inconsciente, na medida em que ele se manifesta por meio da linguagem e, ao fazê-lo, deixa sempre escapar algo do real, do não-sentido que lhe afeta e constitui.

2.1.2 O inconsciente lacaniano e a lógica significante

Lacan apresenta, ao longo de seu trabalho intelectual, três diferentes elaborações sobre o inconsciente: o inconsciente como linguagem, o inconsciente transferencial e o inconsciente real — não necessariamente excludentes entre si. O inconsciente estruturado como linguagem, elaborado no primeiro ensino lacaniano¹⁵ (LACAN, [1953] 1998), é a abordagem central sobre o inconsciente neste trabalho, pois permite identificar os momentos de emergência do sujeito do inconsciente na fala dos participantes e os efeitos de sentido produzidos nos processos de deslocamento metonímico e de produção de metáforas. As outras duas elaborações do inconsciente lacaniano são acionadas apenas de forma pontual, quando relevantes para as análises, especialmente no que diz respeito à repetição, colocada em cena pelo inconsciente transferencial (LACAN, [1964b] 2008), e à necessidade de integração do não-sentido na constituição da rede significante do sujeito, que se aproxima mais da teorização do inconsciente real, abordada a partir do *Seminário 20 — Mais, ainda* ([1972-1973] 1985), já situado no segundo ensino de Lacan. É também desse período do “segundo Lacan” que retiro grande parte das teorizações que me auxiliaram a compreender o corpo no Ensino Remoto Emergencial.

O inconsciente linguístico está em consonância com as teorizações de Freud que já privilegiavam os fenômenos languageiros nos processos de simbolização — deslocamento e condensação — apreendidos na fala em associação livre (DOR, 1996) e

¹⁵ Assim como a obra freudiana é organizada em dois momentos, a Primeira e a Segunda Tópicas, a obra de Lacan, embora motivo de disputas teóricas pelos comentadores, pode ser dividida em pelo menos dois períodos: o primeiro e o segundo ensinamentos. O que divide esses dois tempos em Lacan é a migração da ênfase clínico e teórica do simbólico para o real.

relacionados por Lacan à metonímia e à metáfora, respectivamente (LACAN, [1966] 1998). Lacan, no *Seminário 11, Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*, afirma que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, ou seja, o inconsciente se estrutura sob as regras de um jogo combinatório que é próprio da linguagem (LACAN, [1964b] 2008). Segundo o autor, esse funcionamento ocorre de maneira pré-subjetiva, o que lhe confere o caráter inconsciente. Nesse sentido, Bruce Fink elucida que o inconsciente, assim como uma linguagem, possui uma gramática própria:

Ao dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, Lacan não afirmou que o inconsciente é estruturado exatamente da mesma forma como o inglês, digamos, ou qualquer outra língua antiga ou moderna, mas que a linguagem, da forma como opera a nível do inconsciente, obedece a um tipo de gramática, ou seja, a um conjunto de regras que comandam a transformação e deslizamento que existe dentro dela. O inconsciente, por exemplo, tem uma tendência a quebrar as palavras em suas mínimas unidades - fonemas e letras - e a recombiná-las como pareça adequado [...]. [O] inconsciente nada mais é do que uma "cadeia" de significantes tais como palavras, fonemas e letras, que se "desdobra" de acordo com regras muito precisas sobre as quais Eu ou o *self* não possui qualquer tipo de controle (FINK, 1998, p. 25-26).

O termo significante foi retirado da teoria linguística de Saussure ([1916] 1973) sobre o funcionamento da linguagem. Para ele, um signo linguístico (aquilo que designa alguma coisa) é constituído pela relação arbitrária entre o significante (imagem acústica) e o significado (conceito). A significação é dada pela relação diferencial entre os valores do sistema. Lacan, no entanto, ao pensar os processos de constituição subjetiva, demonstra a primazia do significante sobre o significado para o sujeito, invertendo o esquema saussuriano do signo, que postulava o significado sobre o significante (LACAN, [1966] 1998). Assim, na teoria saussureana, o significado é gerado pela oposição entre os signos. Já para Lacan, o que emerge entre os significantes é o sujeito. Daí a constatação de que não há significado no inconsciente, apenas significantes, sendo “[...] um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante” (LACAN, [1966] 1998, p. 819). É no processo incessante de produção do sentido, em que o significado desliza de um significante para outro, que emerge o sujeito (LACAN, [1966] 1998). A linguagem, portanto, preexiste ao sujeito e este se precipita na fala, no discurso.

No entanto, o psicanalista francês observa que já em Freud o inconsciente se manifesta na forma de um tropeço, uma descontinuidade no sentido, pois os

significantes se prestam ao equívoco pelo próprio funcionamento da linguagem (LACAN, [1969-1970] 1992; [1975] 2016). Na verdade, para Lacan “[...] é o equívoco, a pluralidade de sentido, que favorece a passagem do inconsciente no discurso” ([1975] 2016, p. 54). Dessa forma, como sintetiza Coutinho Jorge (2008), o inconsciente, discurso do Outro (A), lugar de pura alteridade, fornece significantes ao sujeito e opera no nível simbólico — daquilo que pode ser simbolizado e que, portanto, se presta ao equívoco próprio à linguagem. No entanto, resta sempre um núcleo resistente à simbolização, inassimilável pelo sujeito — trata-se de um ponto de não-saber, algo da ordem do que Lacan denominou real e que determina limites para o simbólico, ou seja, para o que a palavra pode significar (LACAN, [1969-1970] 1992).

A segunda visada do inconsciente em Lacan diz respeito ao inconsciente transferencial. Essa elaboração está presente entre o *Seminário 11, Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*, e o *Seminário 19, Ou pior...* Durante esse período, Lacan desenvolve a noção de que o inconsciente é um lugar de repetição de conteúdos sexuais infantis não simbolizados e atualizados por meio da transferência. Esses conteúdos se reeditariam na vida do sujeito em suas diversas relações que se repetem, a despeito de sua vontade consciente, levando-o ao que Freud (1920) denominou, no texto *Além do princípio do Prazer*, de compulsão à repetição.

O inconsciente transferencial pressupõe a operação de ligação estabelecida entre S_1 e S_2 (transferência), operação que faz surgir o sujeito, representado por S_1 apenas quando ligado a S_2 : “ S_1 é o significante da transferência em seu laço com S_2 , um significante qualquer” (MILLER, 2009, p. 13), e que a produção do sujeito suposto saber resulta desse laço. Miller (2009) explica que nessa relação, a transferência não é efeito, mas causa do inconsciente. Dessa forma, o inconsciente transferencial possibilita a interpretação e o advento do sentido porque permite apreender a emergência do sujeito em seu discurso.

No *Seminário 20, Mais, Ainda*, Lacan ([1972-1973] 1996) começa a desenvolver a sua teorização do que pode ser considerado o inconsciente real. Nesse momento, o inconsciente passa a ser compreendido não como estruturado *como* uma linguagem, mas *por* uma linguagem:

Vocês veem que, ao conservar ainda esse como, me pego à ordem do que coloco quando digo que o inconsciente é estruturado como uma linguagem.

Eu digo como para não dizer, sempre retorno a isto, que o inconsciente é estruturado por uma linguagem. O inconsciente é estruturado como os ajuntamentos de que se tratam na teoria dos conjuntos como sendo letras (LACAN, [1972-1973] 1996, p. 53).

A expressão inconsciente real foi mencionada por Lacan no “Prefácio à edição inglesa do *Seminário 11*, publicado em *Outros Escritos* (LACAN, [1976] 2003). Lacan abre esse texto afirmando: “Quando o esp de um laps — ou seja, visto que só escrevo em francês, o espaço de um lapso — já não tem nenhum impacto de sentido (ou interpretação), só então temos certeza de estar no inconsciente” ([1976] 2003, p. 571). Nessa perspectiva, interpretação e sentido cedem espaço para o não-sentido radical que representa o inconsciente, algo da ordem do traumatismo (MILLER, 2009). Além disso, conforme Miller, Lacan indica que o inconsciente passa a ser compreendido como exterior ao sujeito suposto saber, o que representaria uma ruptura com o inconsciente transferencial.

No entanto, na apresentação de *Perspectivas do Seminário 23 de Lacan*, de Miller (2009, p. 8), Angelina Harari comenta:

Alguns anos depois, iniciou-se o diálogo com a topologia e a lógica matemática, alicerces para a formulação do inconsciente real. Pode-se dizer, no entanto, que esse diálogo não exclui a referência à linguagem. Para Miller, o período da tese do inconsciente como real coincide com o uso que Lacan faz da literatura joyceana (*Seminário 23*), que nada tem a ver com o inconsciente produtor de sentido. Ambas as abordagens do inconsciente são cumulativas, ou seja, co-presentes, obedecendo à estrutura de superposição: uma não engloba a outra.

Sendo assim, abordar o inconsciente sob a perspectiva da linguagem, incluindo a interpretação e a produção de sentidos, como se propõe nesta pesquisa, está em consonância com a teoria psicanalítica lacaniana, sendo possível, ainda, considerar os momentos de incidência do não sentido na fala do sujeito. Tal teoria, dessa forma, possibilita a compreensão do inconsciente em suas múltiplas dimensões: a de realidade sexual do sujeito posta em transferência com um outro, repetindo padrões infantis; a de uma constituição languageira que faz emergir o sujeito no deslizamento da cadeia significante; e a sua característica real, que demanda que se integre a falta de sentido à nossa tentativa de produzir sentido.

Os conceitos de pulsão, de gozo e de objeto *a* também são importantes para se compreender a relação entre inconsciente e transferência. Por isso, a seguir, apresento

algumas considerações sobre a pulsão em Freud e em Lacan, e sobre o gozo e o objeto *a*, esses desenvolvidos pelo psicanalista francês. Abordo também questões relativas ao corpo pulsional, as quais se mostraram relevantes para as análises deste trabalho, na medida em que percebi, no discurso das participantes, a recorrência da relação dos sujeitos com os objetos voz e olhar, representantes do objeto *a*, enfatizada pela substituição da dimensão física do corpo pela sua expressão na tela, no ERE.

2.2 As pulsões, o gozo, o corpo e os objetos *a*

A teoria das pulsões é o construto psicanalítico que permite teorizar sobre o funcionamento de nossa sexualidade e sobre nossa constituição como sujeitos de linguagem. Fachinetto (2012, p. 65) lembra que esse conceito é relevante para nossos estudos acadêmicos porque nos possibilita compreender melhor a relação “[...] entre a realidade sexual do inconsciente e a elaboração intelectual”, esta última possibilitada pelo mecanismo de sublimação da pulsão, ponto que será abordado na sequência.

A sexualidade humana não é regida por um instinto, mas pelas pulsões. Nesse sentido, Coutinho Jorge (2008) afirma que, com nossa entrada traumática na linguagem, perdemos o instinto que determinava os modos de satisfação, sobrevivência e reprodução de nossa espécie e nos tornamos seres pulsionais. A consequência disso, segundo o autor, é que não nascemos munidos de nenhum saber instintual filogeneticamente transmitido, capaz de ordenar nossa existência. Por isso, a cada momento, precisamos (re)criar nossas formas de ser e estar no mundo e buscamos incessantemente a completude para sempre perdida junto com o instinto.

O conceito de pulsão foi elaborado por Freud para se referir às questões da sexualidade humana, em oposição ao de instinto, e já aparece em seu texto de 1895, *Projeto para uma psicologia científica*, ([1985a] 1996). Segundo o psicanalista, as pulsões (*trieb*, em alemão) são energias ou forças constantes internas ao organismo humano que demandam que o corpo trabalhe para satisfazê-las (FREUD [1905a]; [1915b] 1996). Elas partem das zonas erógenas, ou seja, dos órgãos que fazem borda entre o corpo e o exterior, como a boca, o ânus, a pele, os olhos e os ouvidos. Em *As Pulsões e seus Destinos* ([1915b] 1996, p. 142), Freud afirma que as pulsões se situam

[...] na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente,

como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo.

De acordo com Freud, portanto, existiria uma divisão entre corpo e mente, os quais são postos em relação por meio da economia pulsional.

Freud ([1915b] 1996) identificou dois tipos de pulsões: as sexuais e as do ego. Para ele, as pulsões sexuais, regidas pelo princípio de prazer, buscam a satisfação plena, enquanto as pulsões do *ego* estão associadas ao princípio de realidade, que restringe ou adia a satisfação possível. Além disso, o psicanalista observou que as pulsões podem ter destinos diversos de sua satisfação direta: reversão a seu oposto, retorno em direção ao próprio eu, repressão e sublimação¹⁶. Este último, de interesse para a presente discussão, se dá pela renúncia de satisfação imediata com um objeto sexual em troca da sua substituição por outros objetos dessexualizados e socialmente valorizados (FREUD [1915b] 1996; COUTINHO-JORGE, 2008). É por esse motivo que somos capazes de empregar nossa energia em atividades como as artísticas, culturais e científicas. É por isso também que nos implicamos, por exemplo, em uma formação para a docência, sublimando parte de nossas pulsões na forma de produção acadêmica e direcionando-as para a prática de um exercício profissional.

Em 1920, em *Além do princípio de prazer* ([1920] 1996), Freud reelabora sua teoria pulsional, apresentando um novo par de pulsões: as de vida e as de morte, em oposição às sexuais e às do *ego*. Agora, as pulsões de vida apresentam uma tendência a preservar a vida, conservando algum nível de tensão interna e permitindo, com isso, certo nível de desprazer. Já as pulsões de morte seriam regidas pela tendência à descarga total da energia, o que seria, em última instância, equivalente à morte. De acordo com as formulações freudianas, as pulsões buscam, portanto, satisfação, o que não significa, necessariamente, prazer.

Embora busquem sua satisfação, as pulsões não possuem um objeto de satisfação pré-determinado ou fixo. Seus objetos, como o que há de mais variável e contingente na dinâmica pulsional, só são eleitos a partir da afetação do corpo pela

¹⁶ Dadas as limitações deste trabalho, não é possível abordar detalhadamente, neste texto, o destino das pulsões, segundo Freud. Menciono a sublimação por sua relação direta com o próprio campo da produção intelectual e acadêmica, quanto com a formação profissional como um objeto de sublimação da pulsão. Elementos específicos da teoria que se fizeram relevantes para as análises dos discursos das participantes foram abordados em conjunto com as próprias análises, no Capítulo 5. Para uma compreensão da teoria freudiana, ver FREUD ([1915b; 1920] 1996).

linguagem, a qual medeia a interação simbólica da experiência do corpo com o que lhe é interior (o somático) e com o exterior, a partir da eleição de representantes da pulsão (FREUD [1915b] 1996), ao que Lacan, em seu ensino, denominou significantes.

Na teoria lacaniana, especialmente em seus desenvolvimentos mais tardios, pulsão, linguagem, gozo, objeto *a* e corpo são elementos que estão inextricavelmente em relação. Para Lacan, “[...] as pulsões são, no corpo, o eco do fato de que há um dizer” ([1975-1976] 2007, p. 18), ou seja, elas participam da inscrição da linguagem no corpo. O psicanalista elabora sua leitura das pulsões a partir dos escritos de Freud e afirma que, ao contrário do que este acreditava, a pulsão possui sim um objeto, que ele chamou de objeto *a* (pequeno *a*) (LACAN, [1964b] 1988), aquilo que resta insatisfeito e não simbolizado da operação da linguagem sobre o sujeito e que, conforme o *Seminário 20* (LACAN, [1972-1973] 1985), opera como causa de desejo, ou seja, é o próprio objeto da falta.

Assim, se para Freud a pulsão é sem objeto, para Lacan, o objeto da pulsão é o objeto *a*, o representante da falta. A pulsão é, pois, a energia que mantém o sujeito na busca repetida pelo objeto *a*. É repetindo que o sujeito goza, ou, para dizê-lo de outro modo, não cessa de procurar a satisfação pulsional, ao mesmo tempo em que se satisfaz na frustração dessa busca (LACAN, [1964b] 2008). Nesse sentido, o psicanalista Jairo Gerbase (2020, p. 35) registra que o gozo “[...] é o significante na dimensão metonímica, deslizando sem cessar, até ser detido, até passar a dimensão metafórica, quando então se torna significante propriamente dito”. O homem goza porque seu corpo é afetado pelo inconsciente, ou seja, pela linguagem e pelo simbólico. E esse corpo não é o biológico ou o da medicina, porquanto só existe pela afetação da linguagem, que o constitui como corpo simbólico. Disso se extrai que ter um corpo é algo próprio do homem, na medida em que esta é uma questão própria à nossa espécie enquanto seres de linguagem (GERBASE, 2020).

Loures (2016) observa que o corpo pulsional é a matéria que suporta o sujeito na produção de um saber. Esse corpo, em contato com outros corpos na sala de aula, especialmente com o sujeito suposto saber da transferência, é mobilizado por um conjunto de pulsões e pelos modos de gozo que o afetam de forma singular. Esse é essencialmente o corpo que comparece na situação de ensino estudada, deslocado de sua dimensão física na cena escolar, mas que se faz presente por meio do virtual.

Para retomar Freud ([1915b] 1996), as pulsões, cujas fontes são as zonas erógenas, são o que marca o corpo do ser humano como tal. Assim, integrando o conceito lacaniano de objeto a às teorizações freudianas da pulsão, Gerbase pondera que

O corpo é isso a que o objeto a se refere; o corpo é restrito a quatro objetos, objetos da pulsão: o seio, as fezes, o olhar e a voz. O corpo, em psicanálise, é isso. UOM tem um corpo porque tem o a no princípio. O corpo é um conceito para nomear a fonte da pulsão, a fonte dos quatro objetos que Freud chamou de zonas erógenas (2020, p. 13).

No ERE, o corpo físico cede o protagonismo ao corpo simbólico em sua virtualidade, restando a relação do sujeito com os objetos olhar e voz como suporte da transferência.

Gerbase cita, como referentes ao corpo, além dos objetos pulsionais freudianos seio e fezes, os objetos olhar e voz, determinados por Lacan no *Seminário 10, A angústia* (LACAN, [1962-1963] 2005). A relação dos sujeitos da pesquisa com esses objetos pôde ser observada em vários momentos de seus relatos e das falas em sala de aula. Para Lacan, cada objeto (oral, anal, fálico, invocante e escópico) apresenta uma forma de relação com a angústia no que concerne à função do desejo. Quando predomina a relação especular do sujeito com o Outro, ou seja, o olhar, objeto da pulsão escópica, Lacan afirma que “[...] através da forma $i(a)$, a minha imagem, minha presença no Outro, não tem resto. Não consigo ver o que perco ali” ([1962-1963] 2005, p. 277). A forma $i(a)$ refere-se à imagem especular formada no estádio do espelho, a qual se liga à estrutura do sujeito e também à função do conhecimento. A imagem, portanto, conforme Lacan, elide o objeto a enquanto aquilo que falta ao desejo e não é apreensível no campo visual. Dessa forma, na relação escópica do desejo com objeto a , a angústia é mascarada pela imagem, na medida em que a angústia “[...] está ligada a eu não saber que objeto a sou para o desejo do Outro” (LACAN, [1962-1963] 2005, p. 353).

Por esse motivo, no caso do professor que não vê a imagem de seus alunos na tela, como revelou a professora Roberta em diversas ocasiões, a angústia se manifesta pela falta de reflexividade do olhar, o que a confronta como desejo do Outro. Essa relação angustiada com a imagem surge, nesta pesquisa, principalmente sob a perspectiva da docente, quando ela não tem acesso à imagem de seus alunos, mas também se manifesta na fala dos estagiários. O efeito da ausência da imagem, em

ambos os casos, embora de formas particulares, se apresenta como um abalo das identificações imaginárias da docente e das discentes quanto àquilo que as posiciona no discurso escolar.

Em relação ao objeto da pulsão invocante, embora não o tenha desenvolvido tão extensamente quanto o olhar, Lacan ([1962-1963] 2005) formula que a voz deve ser dissociada das manifestações vocais, pois a linguagem não corresponde à vocalização, de modo que fala e voz estão em relação, mas não são idênticas. Lucas de Oliveira (2017, p. 12), em sua dissertação de mestrado, elucida que a voz é um conceito operativo para tratarmos da experiência do sujeito com a pulsão invocante, cuja natureza é indeterminada. Vemos que, em consonância com Lacan, Oliveira localiza a voz para além do registro vocal, atrelada à experiência pulsional do sujeito em que o significante contorna esse objeto indizível (MILLER, 2013). Com efeito, para Lacan ([1962-1963] 2005), a voz está no nível do resto, daquilo que ressoa no vazio constituído pelo Outro.

A voz se apresenta enquanto alteridade do que é dito, como resto da operação significante. Trata-se, portanto, não do dito, mas de seus efeitos de sentido sobre o sujeito. Para dizê-lo nas palavras de Oliveira (2017, p. 136), “[...] o objeto voz é indicativo de um conceito operativo que diz da experiência, como efeito de ser ressoado e afetado pelo que se ouve”. Ou seja, a voz é aquilo que da produção simbólica do sujeito ressoa na cadeia significante do outro e o afeta, conferindo a esse sujeito uma posição nessa rede. Veremos, nas análises, que os participantes, em alguns momentos, manifestam certo estranhamento ao se ouvirem e não se reconhecerem no que disseram, pois a voz, enquanto alteridade ao próprio sujeito, evidencia a divisão subjetiva, provocando efeitos de sentido que soam alheios até mesmo ao falante. Veremos também, na experiência das estagiárias Camila e Taís, um indício das formas singulares como a voz ressoa em cada uma, na medida em que existe um descompasso entre o que Taís escuta de Camila e o que a colega diz de si mesma, em relação às suas aspirações profissionais.

A voz enquanto objeto *a*, separado do corpo, é subjetivada por sua incorporação pelo sujeito. Lacan ([1961-1962] 2005) destaca que a voz é incorporada e não assimilada, enfatizando sua dimensão de alteridade. Não se trata, portanto, conforme observa Oliveira (2017, p. 12), da voz “[...] com a consistência imaginária do som, [...]”

mas é a que ecoa internamente e compulsoriamente exigindo o gozo ao sujeito, o que é feito pelas vozes do supereu que é estrutural à constituição subjetiva, à linguagem". É nesse sentido, como função, que a voz opera como objeto *a*, na medida em que ela se relaciona ao que não pode ser dito.

Para este estudo, interessa observar que tanto o olhar quanto a voz são objetos cedíveis, destacáveis desse corpo. Segundo Sidi Askofaré (2010, p. 89-90),

Pela incorporação do corpo do simbólico, o organismo corporifica-se. Desta operação constitutiva do corpo, não somente este se encontra marcado (marca de pertencimento e/ou marca erótica), mas igualmente vem fazer o leito do Outro, este leito pelo qual se opera a metáfora do Outro, a substituição do Outro pela coisa. O efeito desta operação é de fragmentação do corpo e de seu gozo que, falando de maneira precisa, o deserta para se refugiar e condensar-se em suas quedas – contingências corporais – que são as diferentes figuras do objeto *a* (seio, excremento, voz, olhar).

É também este autor quem nos mostra que o corpo, pela perspectiva de sua função no laço social, realiza "[...] o salto necessário da passagem do saber (igualmente inconsciente) como *laço entre os significantes* ao discurso, que é por sua vez *laço entre os corpos*" (ASKOFARÉ, 2010, p. 90, grifos originais). Desse modo, se o laço é realizado pelo discurso e entendemos, a partir de Lacan, que o corpo se constitui enquanto tal pela inscrição do simbólico, o corpo é, ele mesmo, o que se enlaça, a partir daquilo que dele é projetado enquanto formas do objeto *a*, no nosso caso, o olhar e a voz. Nessa esteira, esses dois objetos podem ser compreendidos como centrais nas relações transferenciais no ERE, pois neles se apoia a constituição do laço social com o outro.

O corpo se apresenta como o suporte "[...] do lugar da voz, da memória, dos efeitos de significados e dos efeitos do gozo: prazer, desprazer, satisfação, sofrimento, dor" (ASKOFARÉ, 2019). Para compreender melhor a presença desse corpo no Ensino Remoto Emergencial, remeto aos últimos desenvolvimentos de Lacan, que reformula o conceito de sujeito do inconsciente para nele incluir a dimensão do corpo do ser que fala: o *falasser* (LACAN, [1975] 2003; [1975-1976] 2007). Nesse sentido, Lacan, no texto "*Joyce, o Sintoma*", afirma:

Daí minha expressão *falasser* [*parlêtre*] que virá substituir o ICS de Freud (inconsciente, é assim que se lê): saia daí então, que eu quero ficar aí. Para dizer que o inconsciente, em Freud, quando ele o descobre (o que se descobre é de uma vez só, mas depois da invenção é preciso fazer o inventário), o inconsciente é um saber enquanto falado, como constitutivo

do UOM. A fala, é claro, define-se aí por ser o único lugar em que o ser tem um sentido (LACAN, [1975] 2003, p. 561)

Lacan substitui, portanto, já no seu segundo ensino, o sujeito do inconsciente pelo *falasser*, na medida em que, para ele, o inconsciente só existe pela fala, a qual só se realiza porque o homem tem um corpo. Nessa direção, Miller esclarece:

Pois bem, quando o inconsciente é conceitualizado a partir da fala e não mais da consciência, ele porta um nome novo: o *falasser*. O ser de que se trata não precede a fala. É o contrário, a fala outorga o ser a esse animal por um efeito *a posteriori*. Desde então, o seu corpo se separa desse ser para passar para o registro do ter. O *falasser não é o corpo, ele o tem* (MILLER, 2015, p. 132).

Assim, o conceito de *falasser* inclui a substância gozante (o corpo) na noção de sujeito, pois “[...] o homem tem um corpo, isto é, que fala com seu corpo, ou, em outras palavras, [...] é *falasser* por natureza (LACAN, [1975] 2003, p. 562). O *falasser* se refere, portanto, àquele em que se inscreve a linguagem e cujo corpo é corporificado pelo significante, causa do gozo.

É importante ressaltar que, nas análises, me oriento, sobretudo, pelas teorizações do primeiro ensino de Lacan, trabalhando com o conceito de sujeito do inconsciente e os efeitos de sentidos apreendidos na cadeia significante produzida na fala e na escrita dos participantes, que formam o *corpus* discursivo desta pesquisa. No entanto, ter em mente o conceito de *falasser* é relevante porque nos permite afirmar e compreender a existência do corpo que faz laço no Ensino Remoto Emergencial. Com isso, é possível observar a relação dos participantes com os objetos pulsionais que estão em jogo na situação estudada e de que forma eles participam da conformação do laço transferencial.

Lacan ([1970] 2003), articula que o corpo porta uma marca a partir da qual se inscreve uma sequência de significantes. Uma vez inscrita, essa marca faz com que o corpo passe a ser suporte da relação do ser falante com o significante. Conforme esclarece Askofaré (2019), Lacan aí se refere ao traço unário, aquele que, no advento de sua inscrição no corpo, transforma-o em significante, inclusive transcendente da própria existência do corpo biológico. O corpo torna-se, portanto, parte da estrutura do sujeito enquanto ser de linguagem e suporta a relação do sujeito consigo mesmo e com o laço, pela fala.

Tais discussões acerca do corpo importam para este trabalho na medida em que dão embasamento para compreender que o corpo, embora não presentificado enquanto “carne e osso” no ambiente escolar, se presentifica no ambiente virtual porque não se reduz ao organismo e, até mesmo, o transcende, na medida em que o simbólico se corporifica, fazendo advir o *falasser*. Além disso, uma vez que “[o] corpo falante fala em termos de pulsões” (MILLER, 2015, p; 133), esse corpo-sujeito pulsional, em cuja substância se inscreve o simbólico, é suporte para o laço social e, por consequência, também para a transferência, uma vez que o laço é sempre sustentado pelo corpo no discurso.

Resta registrar uma interessante reflexão de Fairchild (2010, p. 274) sobre o papel do corpo no contexto da formação do professor no Estágio Supervisionado:

Considero que o estágio é uma passagem de fundamental importância na formação, pois se trata do momento em que o estudante põe o corpo à prova e precisa discursivizar uma série de experiências que o atingem de maneiras nem sempre facilmente dizíveis. Vale ressaltar que esta discursivização passa tanto pela produção de análises mais objetivas de dados empíricos quanto pela busca de maneiras de lidar com o que chamarei de um corpo inefável, isto é, aquele leque de sensações causadas pela docência que, ainda que normalmente não associadas aos aspectos técnicos da profissão, determinam com muita força uma maneira de portar-se profissionalmente. Um corpo que se retesa ao ser observado, ou cresce muito diante do auditório; um corpo que fala rápido demais, ou talvez alto demais; um corpo que ri à socapa, ou se arrepia em antecipação da aula, ou parece preferir certas posições a outras mesmo quando um pouco incômodas: enfim, parece que há algo no corpo do professor que, talvez mais do que em outras profissões (não todas), ultrapassa o terreno de uma formação técnica e exige um outro tipo de reflexão formativa, intimamente ligada à maneira como esse professor se constitui enquanto sujeito. Uma concepção de formação sensível a essa dimensão da docência precisaria procurar frestas pelas quais esse corpo indizível possa chegar a se tornar discurso.

Fairchild trata do corpo na situação da sala de aula presencial. No entanto, suas reflexões se mostram válidas também para a situação do Ensino Remoto Emergencial. Os corpos de professores e alunos foram postos à prova de forma inédita no ERE. Foi necessário lidar com uma série de emoções e afetos, os quais, muitas vezes, se mostraram inomináveis por este corpo inefável. Se o modo como o professor se constitui como sujeito diz respeito ao corpo, professores e estagiários precisaram se haver com o abalo de suas identificações subjetivas enquanto profissionais ou professores em formação. Nessa esteira, acrescento que é esse corpo o suporte para a

criação e manutenção de laços transferenciais. É necessário, portanto, apresentar o que se entende como transferência e transferência de trabalho na psicanálise, tendo em vista a participação do corpo no laço.

2.3 A transferência

A transferência, assim como os demais conceitos em Psicanálise, possui múltiplas nuances, com importantes distinções ao longo dos ensinamentos de Lacan, de modo que se apresenta como bastante complexa. Da maneira como a compreendo para os fins desta pesquisa, uma aproximação inicial permite afirmar que a transferência é um fenômeno próprio das relações humanas, a partir do qual se estabelecem vínculos entre os sujeitos pelos laços afetivos, que podem apresentar, inclusive simultaneamente, nuances amorosas e hostis (FREUD, [1912]; [1914a]; [1917] 1996).

Antes mesmo de seu trabalho com a clínica propriamente psicanalítica, quando ainda empregava o método da hipnose no tratamento de pacientes com histeria (FREUD, 1895b), Freud identificou o fenômeno da transferência e assim o nomeou ao observar o que ocorria no tratamento de seu colega Breuer com a paciente Anna O. Ao perceber que estava inclinado a corresponder aos sentimentos amorosos da paciente, Breuer interrompe o tratamento. Como resposta sintomática ao abandono do amado, Anna O. produz uma gravidez psicológica e atribui a paternidade ao médico. Com esse evento, Freud identifica que a relação que se estabelece entre o médico e o paciente produz efeitos que interferem na direção do tratamento e da cura. A essa relação Freud chamou de transferência.

Inicialmente, Freud definiu a transferência como a reedição dos conteúdos edípicos infantis na vida adulta ([1912] 1996). De forma inconsciente, o adulto tenderia a sempre repetir, em suas relações amorosas ao longo da vida, traços dos padrões desenvolvidos com as figuras cuidadoras na infância. A constatação da repetição dos laços amorosos, em Freud, surge, portanto, atrelada à transferência e nos indica um certo deslocamento de afetos de uma figura do passado para outra, no presente. Lacan, por sua vez,

[...] enfatiza, em "Instância da letra no inconsciente" (Écrits), que essa falsa conexão contém um deslocamento envolvendo combinação e substituição dos significantes na linguagem. Em suma, a transferência, de acordo tanto

com Lacan quanto com Freud, é transferência de um significante para outro significante, de uma significação para outra significação. (GUEGUEN, 1997, p. 96).

A questão da transferência é, assim, de fundamental importância para a clínica e para a teoria psicanalíticas, tanto que Lacan, além de tratar do tema ao longo de sua obra, dedicou a ele a produção do texto *Intervenção sobre a transferência* ([1951] 1998), em que analisa o manejo da transferência por Freud no caso Dora, um Seminário inteiro, o *Seminário 8, A transferência* ([1960-1961] 1988) e um lugar de destaque no *Seminário 11*, como um dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise, junto ao inconsciente, à pulsão e à repetição.

Lacan ([1964b] 2008) registra que o conceito de transferência é determinado à sua função em uma *práxis*, pois orienta a condução da relação com o paciente ao mesmo tempo em que o conceito é afetado pelo modo de tratamento ao paciente. Tendo sua base em uma *práxis*, entendida como “[...] o termo mais amplo para designar uma ação realizada pelo homem, qualquer que ela seja, que o põe em condição de tratar o real pelo simbólico” (LACAN, [1964b] 2008, p. 14), a transferência, para Lacan, não é um conceito restrito à Psicanálise. As condições para sua produção, nomeadamente a suposição de saber em um outro, o sujeito suposto saber, não são exclusivas do *setting* analítico. O que a análise faz é, na verdade, permitir que se evidenciem os aspectos estruturais que estão presentes na “[...] universalidade da aplicação desse conceito” (LACAN, [1964b] 2008, p. 121). Assim, também nos contextos em que não há a presença de um analista, como na escola ou mesmo de pesquisa, pode haver “[...] efeitos de transferência exatamente estruturáveis como o jogo da transferência na análise” (LACAN, [1964b] 2008, p. 120). Nos espaços de ensino e de aprendizagem, a transferência, contudo, será entendida como transferência de trabalho, assunto que aprofundo na próxima Seção, pois é essa relação que coloca um sujeito a trabalhar para construir um saber que lhe é próprio.

No *Seminário 8, A Transferência*, Lacan parte do comentário do texto *O Banquete*, de Platão, para demonstrar como a transferência se relaciona com o amor. Em resumo, *O Banquete* é um diálogo platônico que contém discursos em homenagem ao amor, proferidos por diversos pensadores gregos reunidos na casa de Agaton, poeta ateniense. Nesse evento, o convidado mais ilustre é Sócrates, o amado de Alcebiades. O

ponto alto de *O Banquete* está no discurso de Alcibíades. Ele vê em seu amado, Sócrates, a presença *agalma*, objeto um pouco impreciso, embora precioso, que simboliza aquilo que faltaria a si próprio. Sócrates, no entanto, desconhece esse objeto do qual seria possuidor, enquanto seu amante, em realidade, desconhece sua própria falta, mas supõe que ela pode ser completada pelo *agalma* do amado. Para Lacan, o amor se produz por meio dessa atribuição ao outro daquilo que falta ao sujeito e que seria capaz de completá-lo ([1961-1962] 1992).

A relevância dessa construção sobre o amor para a Psicanálise e para a perspectiva que adoto neste trabalho está no fato de que ela auxilia na compreensão do que ocorre na transferência e o que, em certa medida, é a sua causa. Conforme Lacan, a causa da transferência é o objeto *a*. Este é o objeto da falta, da causa de desejo e, se ele é capaz de causar o amor, “[...] é porque ali dentro, escondido nele, há o objeto do desejo, *agalma*” (LACAN, [1961-1962] 1992, p. 149), que seria capaz de tamponar a falta. Diante disso, pode-se articular que o *agalma* de que fala Alcibíades possui a função de objeto *a*. Uma vez que o sujeito crê que pode obtê-lo por meio do amado está dada a transferência. Nessa dinâmica, o amante se situa na posição de ser faltante enquanto coloca o amado na posição de sujeito suposto saber, aquele que sabe sobre a falta do outro. Nesse sentido, vemos que, nas relações de aprendizagem, o aluno atribui ao professor o lugar de suposto saber. O aluno, na posição de amante, é aquele que aprende o que lhe é transmitido pelo professor, detentor do conhecimento, o amado.

Ao refletir sobre a transferência e o amor, Gueguen (1997, p. 94) afirma que

[a]lguns de nós tentam negar o fato de que o amor interfere em nossas escolhas. Alguns podem esconder a escolha sob a capa de uma utilidade ou tradição filosófica, mas não existe escolha sem crença, nem escolha sem transferência no sentido mais amplo do termo, na medida em que a transferência é sempre uma questão de acreditar no saber de seu legítimo representante, seja ele político, professor, médico ou psicanalista (GUEGUEN, 1997, p. 95).

Lacan ([1969-1970] 1992), no *Seminário 17, O avesso da psicanálise*, desloca a ênfase do sujeito suposto saber na instauração da demanda do sujeito dirigida ao analista para o fato de, na análise, ser necessário que ele abra mão de uma parcela do seu narcisismo para apostar no saber inconsciente do analisante. Ocorre, então, uma inversão, por

meio da qual o analista deve deixar de ocupar o lugar de suposto saber, o qual passa a ser atribuído ao analisante. Este pode, dessa maneira, produzir um conhecimento sobre si, sobre seu sofrimento e seus sintomas. Algo análogo acontece nas condições de produção do ensino e da aprendizagem: o aluno supõe que o professor tenha algo para lhe ensinar e, se o professor se recusa a encarnar o lugar da mestria e do saber absoluto, ele possibilita que o aluno construa seu próprio saber a partir da relação transferencial, na medida em que abre espaço para que a falta circule. Dessa forma, pode ser instaurada a transferência de trabalho entre os sujeitos implicados nos processos de ensino e de aprendizagem, assunto de que trato na sequência.

2.4 A transferência de trabalho

Até aqui tentei, de forma simplificada, abordar alguns aspectos das teorizações de Freud e de Lacan sobre a transferência, as quais considero importantes para os fins deste trabalho. Além desses desenvolvimentos, há a noção de “transferência de trabalho”, proposta por Lacan no texto *“Ato de fundação”* (LACAN, [1964a] 2003), ao falar do ensino da Psicanálise no ato de fundação de sua Escola. A transferência de trabalho relaciona-se mais diretamente ao campo da Psicanálise em extensão, no qual se situam as pesquisas psicanalíticas acadêmicas. Uma vez que a transferência de trabalho é aquilo que orienta os objetivos e as análises apresentadas nesta tese, realizo, a seguir, algumas observações sobre o termo criado por Lacan e discuto as possibilidades de sua instauração e sustentação na situação pesquisada.

Na passagem em que profere o termo, Lacan afirma: “O ensino da psicanálise só pode transmitir-se de um sujeito para outro pelas vias de uma transferência de trabalho” ([1964a] 2003, p. 236). Com essa única menção à transferência de trabalho, Lacan faz referência à constituição de uma formação do analista definida por seu comprometimento com “[...] um trabalho por fazer na relação com a psicanálise” (CARNEIRO, 2011, p. 68), e não com a apresentação do que já foi feito.

Num exercício de pensar essa lógica para o campo da Educação, pode-se compreender que a transferência de trabalho visa à produção de um saber, ou seja, relaciona-se à transmissão do desejo e não meramente à reprodução de conhecimentos acadêmicos já consolidados. Esse processo demanda que o aluno esteja subjetivamente implicado na investigação das questões que lhe tocam, com vistas a uma produção

singular (JIMENEZ, 1994), investido no laço com um outro, o suposto saber. No caso desta pesquisa, observei que o suposto saber foi atribuído tanto às professoras Roberta e Laura, pelos alunos, quanto, em alguns momentos, às próprias alunas parceiras de dupla, entre si. Isso se deve ao fato de a transferência de trabalho ocorrer de forma mais difusa entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, e menos centralizada na figura de mestria, o que também foi observado por Silva (2010), no contexto da Educação a Distância.

É interessante lembrar que Freud ([1914a] 1996) já fazia referência à transferência em contextos educacionais, centrando-se na relação professor-aluno como alvo de investimento afetivo do estudante no mestre. Para Freud, o professor tornava-se um substituto dos pais e de outras figuras importantes para a criança, havendo uma ambivalência de sentimentos dirigidos ao mestre. Além disso, o psicanalista afirmava que a personalidade do professor exercia influência sobre os alunos e suas escolhas, apontando que, para além do desejo pelo aprendizado científico, poderia haver grande influência do docente enquanto causador do desejo de saber. De certa maneira, já em Freud está presente a ideia de que a transferência entre o aluno e o professor favorece o aprendizado e a produção de um trabalho.

Numa relação transferencial, nas situações de ensino e aprendizagem, o professor normalmente ocupa o lugar de suposto saber. No entanto, assim como o analista não deve encarnar esse papel numa análise, para que possa emergir o desejo do analisante (LACAN [1964b] 2008), o professor também não deve se posicionar como mestre absoluto, para criar condições para a transmissão do desejo ao aluno, de forma que este possa inventar algo para si a partir da incompletude do saber:

Mas, por parte do professor, não lhe cabe se apresentar como o detentor absoluto do conhecimento, dono da verdade ou coisa parecida, e sim apenas como um representante do saber o qual professa – um pouco como Sócrates no Banquete. É desse lugar de possuidor de saber incompleto, apenas suposto, que um professor pode vir a transmitir o desejo de saber em relação ao que ensina, de modo que o aluno venha a construir, a partir daí, uma pesquisa própria (SILVA, 2010, p. 43).

No ensino, trata-se de o docente sustentar a posição “[...] daquele que deseja o desejo de aprender do outro” (RICKES e STOLZMANN, 1999, p. 42), ou seja, de sustentar a falta no outro. No Estágio II, como discuto no Capítulo 5, essa posição de saber incompleto

se colocou de forma bastante pronunciada para os participantes, na medida em que o Ensino Remoto Emergencial subverteu o que vinha sendo desenvolvido no contexto da formação de professores no Estágio Supervisionado. Isso permitiu que os alunos, junto à professora orientadora, aos seus parceiros de dupla e, quando possível, aos supervisores de estágio, construíssem saídas para realizar a prática possível em cada caso.

A forma como se deu o trabalho dos sujeitos desta pesquisa, tendo em vista a transferência de trabalho, permite que se faça uma alusão a um dispositivo ao qual Lacan denominou cartel. Pensando a transmissão da Psicanálise na formação do analista, Lacan apresenta o cartel como maneira de fomentar a transferência de trabalho entre os analistas de sua Escola ([1964a] 2003). Embora não seja de interesse desta pesquisa aprofundar o tema do cartel, vale expor brevemente seu modo de funcionamento, pois sua lógica se assemelha, em certa medida, ao que se observa na transferência de trabalho construída na Educação, conforme Fachinetto (2012), Loures (2014) e Silva (2010). É preciso notar que não se trata da reprodução desse dispositivo na Educação, pois o cartel se configura de forma distinta de uma sala de aula. No entanto, há uma lógica que fomenta a transferência de trabalho no cartel e que também pode ser entrevista em situações de ensino. Lacan descreve a operação do dispositivo da seguinte maneira:

Para a execução desse trabalho adotaremos o princípio de uma elaboração sustentada dentro de um pequeno grupo: cada um deles (nós temos um nome para designar esses grupos) se comporá de pelo menos três pessoas e de no máximo cinco, sendo quatro o tamanho ideal. *Mais-um*, encarregado da seleção, da discussão e da saída a dar ao trabalho de cada um (LACAN [1964a] 2003, p. 229).

O *mais-um*, na verdade, está fora do grupo. É ele quem faz a mediação do trabalho. Sua tarefa é realizar o manejo para auxiliar a produção do sujeito a partir de sua questão de investigação, mas sem ocupar o lugar do mestre. Antes, ele opera de um lugar simbólico com a função não de ensinar, mas de “[...] transformar o pedido de ensino em transferência de trabalho” (JIMENEZ, 1994, p. 21). A transferência de trabalho se funda, portanto, em uma demanda de ensino (ATTÍE, 2004). Similarmente, podemos pensar na posição do professor que, ao não se fixar no lugar da mestria, possibilita a circulação da falta e o estabelecimento da transferência de trabalho em torno dessa falta.

O cartel opera a partir da ausência do analista e da falta de um saber totalizador, o que abre espaço para a produção singular de cada sujeito que busca responder, individualmente, sua questão a partir de um tema em comum. Assim, o dispositivo busca romper com a lógica do grupo maciçamente transferenciado com um mestre, ou seja, há um endereçamento múltiplo da demanda de ensino, o que possibilita que a transferência de trabalho em torno da questão de cada um se dê com os diversos participantes do grupo (SILVA, 2010). É justamente neste ponto que o funcionamento do cartel pode auxiliar na compreensão da transferência de trabalho na Educação.

Na situação de ensino estudada, observo, além da transferência dos alunos com as professoras, a transferência desses sujeitos com o próprio objeto de saber. Além disso, realizando um paralelo com a lógica do cartel, conforme Attié (1994), cada aluno porta uma questão de pesquisa e, por isso, na perspectiva do ensino, todos podem ocupar o lugar de *mais-um* (aquele a quem pode ser atribuído o suposto saber). No Estágio II, esse papel foi ocupado pelas professoras, mas também, em determinados momentos, pelas próprias alunas, em virtude da prática em dupla. Assim, cada dupla (e cada sujeito) apresentou questões específicas a serem investigadas em seus campos de estágio. Dessa forma, notei a existência da multiplicidade do endereçamento da demanda de ensino que esse ambiente educacional ensejou, uma vez que a sustentação da transferência de trabalho apresentou especificidades relativas à ausência da relação presencial. Essa constatação faz eco às discussões de Silva (2010) sobre a transferência de trabalho na EaD, nas quais a autora observa os possíveis efeitos da dinâmica transferencial múltipla:

Deslocar a demanda transferencial do endereço centralizado na figura do professor para o grupo, para a temática de estudo, de modo que a produção do aluno seja dirigida ao exterior pode ter efeitos interessantes na formação deste. Isso por que o laço transferencial distribuído entre professor, pares e, no caso do PEaD/UFRGS tutores e coordenadores, pode facilitar ao aluno a realização de uma experiência de aprendizagem que coloca em questão a relação com as diferenças, um aprender com os outros (SILVA, 2010, p 53).

A autora ainda cita como um dos desdobramentos positivos da pluralidade do endereçamento a questão da autoria, que se refere à produção singular do sujeito integrante de um grupo. Para Silva (2010), uma situação de transferência plural, que não se direciona unicamente para a figura de um professor, por exemplo, cria condições

para a emergência da criatividade dos sujeitos e, podemos acrescentar, para a atuação do sujeito em conformidade com seu próprio desejo, menos alienado ao desejo do outro.

No que diz respeito à transferência de trabalho no ERE, por se tratar de um acontecimento inédito e recente no Brasil, não foram encontradas pesquisas que verssem especificamente sobre o tema. No entanto, como mencionado, existem alguns trabalhos na Linguística Aplicada e na Educação que abordam a transferência de trabalho em diferentes situações e com os quais venho dialogando ao longo deste texto (SILVA, 2010; FACHINETTO 2012; LOURES, 2014, para citar os mais importantes). Dentre estes, tenho destacado a pesquisa de Silva (2010), sobre a qual me detenho mais detalhadamente nos próximos parágrafos por sua maior afinidade com a situação de ensino pesquisada. A autora apresenta uma discussão sobre a transferência de trabalho na Educação a Distância a qual, embora apresente diferenças conceituais e metodológicas em relação ao ERE, nos auxilia a compreender da transferência de trabalho em contextos de ensino não presenciais e mediados pelas TICs.

Em sua pesquisa, Iranice Silva mostra que o encontro, embora não garanta a instauração da transferência entre os sujeitos, é a condição de possibilidade para a realização do ato educativo, seja presencialmente ou à distância. A autora ressalva que o encontro está relacionado à noção de presença, a qual, contudo, não diz respeito estritamente ao contato entre corpos. A autora cogita, no contexto da EaD, a existência do encontro virtual, mas ressalta que este, “[...] para ter efeitos de transferência precisa transcender o mero fato” (2010, p. 59), ou seja, é necessário que os sujeitos se abram à experiência do encontro para que se façam presença e laço.

No campo estudado, percebi que a interação virtual, sobretudo nas aulas síncronas e reuniões por vídeo, e mesmo nas interações instantâneas, por mensagens de áudio e de texto, operou como suporte ao encontro entre os sujeitos, na medida em que possibilitou o “estar junto virtual”. Essa é uma noção desenvolvida por Valente (2003), para quem, na EaD, a presença do professor se manifesta por meio de seu constante acompanhamento virtual no desenvolvimento do trabalho pelo aluno. Silva, no entanto, pondera que “[...] a possibilidade de alguém estar junto com o outro virtualmente ocorre na medida do estabelecimento da relação de transferência em

primeiro plano” (2010, p. 60). Nesse sentido, no Capítulo 5, tento mostrar como essa transferência “em primeiro plano” se estabeleceu na sala de aula do Estágio II.

Por fim, Silva traz à baila a discussão da presença relacionada ao texto escrito na EaD, lugar em que a escrita é o principal meio de veiculação do discurso e opera como “a representação simbólica” do sujeito nesse contexto (2010, p. 60). Essa visão coaduna com a de Possari (2005, p. 92), para quem, numa perspectiva dialógica, “[...] o texto é a presença — impressa, tele, digital, hipertextual” na EaD. Nessa direção, no Ensino Remoto Emergencial, observou-se a multimodalidade (escrita, oral, visual) do discurso, pois o ERE privilegia a interação síncrona por vídeo, áudio e texto. Embora no campo estudado tenha sido possível a utilização dos recursos de áudio e de vídeo nas interações síncronas, a escrita desempenhou um papel importante nessa experiência, pois, como mostrarei nas análises, nem sempre os alunos desejavam ou podiam manter suas câmeras e microfones habilitados durante os encontros virtuais. Além disso, os participantes contaram com a possibilidade de contato por meio da troca de mensagens instantâneas fora das aulas síncronas, no grupo da turma através do aplicativo de mensagens. Assim, as mensagens de texto acabaram também por desempenhar o papel de presentificar o sujeito no ambiente virtual, ao lado da fala e da imagem.

É interessante notar que tanto a noção de presença quanto a de encontro e a do papel do texto como elemento presentificador do sujeito no ambiente virtual, citadas por Silva, relacionam-se à possibilidade de reconhecimento do endereçamento da palavra de um sujeito ao outro. Nesse processo, deve, portanto, entrar em jogo a operação simbólica, para que no encontro se faça presença e ocorra a produção da transferência. Essas considerações sobre a presença, especialmente no ensino virtual, evidenciam sua importância na produção da transferência de trabalho, uma vez que neste processo está implicada a demanda de trabalho ao sujeito. Assim, com base nas discussões conduzidas por Silva (2010), em articulação com as elaborações sobre a transferência na Psicanálise, pode-se inferir que a presença do professor e a presença do aluno no ERE são materializadas pela mediação do simbólico, ou seja, pelo discurso veiculado digitalmente em suportes variados: a fala (pelo dispositivo de áudio digital), a imagem (na tela) e o texto escrito (nos *chats*, fóruns e aplicativos de mensagem). Vale ressaltar que o pano de fundo para todo esse processo simbólico e transferencial é a

dinâmica pulsional dos sujeitos, a qual encontra formas de se satisfazer por meio de seus objetos voz e olhar, conforme discuto nas análises, no Capítulo 5.

Até este ponto, tratei de apresentar a organização, objetivos e bases teórico-metodológicas deste trabalho. Na sequência, para mostrar as condições de produção da pesquisa e do *corpus*, passo à apresentação do campo da pesquisa em sua complexidade: o Estágio Supervisionado, a pandemia de Covid-19 e seus desdobramentos sobre a educação no Brasil e em Minas Gerais, e o Ensino Remoto Emergencial.

3 O CAMPO DE PESQUISA E SUAS CONDIÇÕES INÉDITAS — ESTÁGIO SUPERVISIONADO, PANDEMIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Neste Capítulo apresento a tríade que compõe o campo de pesquisa e suas condições de produção discursivas: o Estágio Curricular Supervisionado, a pandemia do Novo Coronavírus e seus desdobramentos, com destaque para as realidades brasileira e mineira, e o Ensino Remoto Emergencial.

3.1 O Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório¹⁷

O Estágio Supervisionado Curricular é uma disciplina obrigatória dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil desde o início da década de 1960 (ARAÚJO, 2019; BRASIL, 1962). O Estágio surgiu com a função de ofertar a prática de ensino nos cursos superiores de formação de professores, caráter que lhe é atribuído até os dias atuais. Assim, a importância do Estágio para a formação de professores é historicamente associada à prática, sendo reservada a essa disciplina o *lócus* da prática nos currículos dos cursos de formação docente.

O ES é apresentado nos cursos de licenciatura, frequentemente, sob o título de Prática de Ensino ou associado à Didática (PIMENTA, 2012). Em algumas instituições, inclusive, é ofertado pelas Faculdades ou Institutos de Educação e não somente pelos cursos de origem, como é o caso da Universidade em que esta pesquisa foi conduzida. Antes de entrar em vigor a atual versão curricular, todos os estágios das Licenciaturas em Letras-Ingês eram realizados na Faculdade de Educação. Com a vigência do novo currículo, os dois primeiros passaram a ser ofertados pela Faculdade de Letras e apenas o último permaneceu na Faculdade de Educação.

Para Pimenta (2012, p. 27), o Estágio se refere às “[...] atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho”. Essas podem compreender discussão teórica, observação da escola e da sala de aula, pesquisa, elaboração e análise de materiais didáticos, análise de documentos oficiais e regência de classe, entre outras, orientadas pela articulação teoria-prática (BRASIL, 2019). Tais atividades pressupõem a atuação de estagiários no cotidiano da escola de Educação Básica sob a supervisão de um professor de seu quadro docente, o qual é

¹⁷ As Seções 3.1 e 3.2 apresentam uma releitura e expansão das Seções 4.1 e 4.2 de ARAÚJO (2019).

nomeado supervisor de estágio nos documentos oficiais. Nesse sentido, a expectativa é que se possibilite ao licenciando vivenciar o cotidiano escolar como professor em formação, sob a supervisão de um professor experiente, o que conferiria ao Estágio seu caráter formativo (ALMEIDA; PIMENTA, 2015; SILVA, W., 2014). Por isso, a prática, no Estágio, não deve se confundir com a experiência profissional: a prática possui caráter pedagógico e formativo, e a experiência profissional só pode ser adquirida, pelo professor, no exercício de sua profissão (PIMENTA, 2012). Não obstante, o estágio, assim como qualquer disciplina do currículo, pode possibilitar a construção de um saber próprio e singular pelo sujeito que, no caso do estágio, possui relação direta com a transmissão do fazer docente.

Dois principais dispositivos legais orientam as atividades desenvolvidas pelos estagiários nas escolas de Educação Básica: a Lei nº 9.394/96, a LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) — e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Também esses documentos tratam do Estágio Supervisionado nas licenciaturas como uma atividade de orientação prática que deve se articular com as teorias da pedagogia e da educação aprendidas no curso de formação de professores. Apesar de os dispositivos legais tratarem da articulação entre teoria e prática, o que se percebe é que os discursos sobre o Estágio são permeados pela dicotomia entre esses dois termos. Desse modo, diversos autores destacam que o ES tem sido tradicionalmente representado como “a parte prática”, em contraposição ao conteúdo teórico dos cursos de licenciatura (PIMENTA; LIMA, 2005; PIMENTA, 1995; 2012; VALSECHI; KLEIMAN, 2014; ANDRADE; RESENDE, 2010; PICONEZ, 2012), tendo em vista a profissionalização do estudante.

O termo profissionalização, no entanto, pode remeter equivocadamente à ideia de treinamento, “[...] como se fosse possível aprender um repertório didático para ser empregado em um conjunto limitado de cenários pedagógicos possíveis que preparariam o licenciando para a prática futura (ARAÚJO, 2021, p. 10). A situação de Ensino Remoto Emergencial veio reiterar tal impossibilidade. Conforme pondera Pimenta, “[...] um curso não é prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será tão mais formador, à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira” (Pimenta, 2012, p. 20). Na mesma direção, Didone

(2007, p. 2) classifica o Estágio como área “problemática” porque sempre se esperou que ele fizesse o estagiário “adquirir a prática.” A autora então afirma que “[...] um curso por si só não dá conta da prática docente, apenas a instrumentaliza” (DIDONE, 2007, p. 2). Fairchild (2010, p. 274), por sua vez, defende que a relevância do Estágio para a formação docente não se restringe à prática, quando o estagiário “põe seu corpo à prova” ao participar do dia a dia da escola, mas também quando precisa discursivizar essa experiência, ou seja, articular saberes e criar sentidos para ela, o que se materializa, normalmente, na forma de um relatório de estágio escrito pelo estagiário como atividade avaliativa da disciplina.

Coracini e Bertoldo (2003) destacam a necessidade de os linguistas aplicados considerarem as noções de sujeito como sujeito-efeito de linguagem e da linguagem como não-transparente, o que causa desencontros entre o desejo da teoria e a contingência da prática. Esses autores demarcam que o tratamento teórico-metodológico dado às questões concernentes ao processo de ensino e de aprendizagem e à formação do professor não decorrem da conscientização dos processos que encerram ser aluno e ser professor, mas na opacidade e no conflito que a língua carrega ao ser atravessada pela dimensão pulsional do corpo. Dessa forma, para além da questão pedagógica, o estágio é espaço de produção e elaboração discursiva de um saber singular sobre a profissão docente, incluindo todas as outras condições que a envolvem, inclusive as que se relacionam ao inconsciente. Em sua constituição, esse saber passa pelo corpo pulsional, pois a Psicanálise lacaniana mostra que ele (o saber) é construído a partir dos modos de gozo do sujeito.

3.1.1 O estágio sob a perspectiva histórica: sua presença nos cursos de formação de professores para a Educação Básica

Em retrospectiva, o ensino dirigido especificamente à formação de professores para o Ensino Básico no Brasil se institucionalizou no século XIX (DIDONE, 2007), após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834, que buscou descentralizar a gestão da Educação. Com isso, foram criadas, nas províncias, as Escolas Normais (TANURI, 2000), assim denominadas até o ano de 1971, quando, por força da Lei n. 5.692/71, transformaram-se em “Habilitação ao Magistério” (PIMENTA, 2012). Essas instituições tinham como objetivo a formação docente em nível médio para os anos iniciais do que

hoje é denominado Ensino Básico, então chamado de Primeiro Grau. A primeira Escola Normal do Brasil foi criada em 1835, no estado do Rio de Janeiro, em Niterói. Nas três décadas seguintes, instalaram-se, nas províncias, várias outras Escolas (DIDONE, 2007; PIMENTA, 2012), as quais passaram por um processo contínuo de abertura e extinção (TANURI, 2000). Até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), cada Estado possuía sua própria legislação quanto à gestão das Escolas Normais. Com a Lei Orgânica, definiu-se um currículo mínimo nacional. Mesmo antes da promulgação da Lei, que conferiu maior uniformidade às disciplinas relacionadas à prática, os currículos dos cursos Normais já contavam com cursos de Metodologia, Didática ou Prática de Ensino, ainda que resumidas a uma ou duas disciplinas, e que a prática estivesse associada à reprodução de modelos teóricos (PIMENTA, 2012).

Foi somente a partir da década de 1870 que as Escolas Normais vigoraram, impulsionadas pela consolidação das ideias liberais de democratização, pela obrigatoriedade do ensino primário e pela liberdade de ensino (TANURI, 2000). Ainda de acordo com essa autora, a fundamentação pedagógica do currículo se reduzia a uma única disciplina prescritiva. Já se nota nessa configuração um teor pragmático e desintegrado do currículo mais amplo na institucionalização da formação de professores, que subsiste até o presente. Reflexo desse discurso reducionista, por exemplo, foi o chamado “esquema 3+1”, revogado na década de 1960, no qual a formação para a docência em nível Superior se dava em um curso de três anos de bacharelado, complementado por um curso de um ano de formação pedagógica (PIMENTA, 2012). Demoraria mais de um século após a criação das Escolas Normais para que a questão da formação docente, na forma do Estágio Supervisionado, se tornasse componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, ainda que se pudessem questionar a duração desses estágios, sua distribuição nos currículos e as fundamentações teóricas que os orientavam (DIDONE, 2007; PIMENTA; LIMA, 2005).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1961 (Lei nº 4.024/61), instaurou-se a possibilidade de o Instituto de Educação formar professores para as Escolas Normais, observadas as diretrizes fixadas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (BRASIL, 1961;

PIMENTA, 2012). Não foi alterada, contudo, a Lei Orgânica do Ensino Normal, que continuou vigente, orientando a formação de professores para o Ensino Básico. Uma década após a publicação da LDB de 1961, o Parecer nº 349/72 do Conselho Federal de Educação (CFE) determinou que a prática de ensino nos cursos Normais devia se dar na forma do Estágio Supervisionado nas escolas da comunidade e, dessa maneira, o Estágio se tornou a prática e, a Didática, a teoria prescritiva da prática, tanto nos cursos Normais quanto nos de nível Superior (PIMENTA, 2012). Assim, conforme Pimenta, surge o Estágio Curricular como componente obrigatório do Magistério: amparado no discurso de profissionalização e integração entre teoria e prática vigente no cenário educacional naquele momento político do país.

Na década de 1970, de acordo com Didone (2007), com a instauração da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), o Segundo Grau passa a ser profissionalizante e o Curso Normal é reformulado, passando a se chamar “Habilitação ao Magistério”. Contrariamente à expectativa de profissionalização da formação impressa no texto da Lei, o que ocorreu foi que, com a homogeneização do currículo, os cursos profissionalizantes tornaram-se “[...] um apêndice profissionalizante no segundo grau” (PIMENTA, 2012, p. 54).

O Ensino Superior, por sua vez, bastante centralizado até a década de 1940, passa por um processo de descentralização, entre as décadas de 1950 e 1970, período em que foram criadas diversas universidades federais pelo Brasil. Em 1962, a Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, tornou-se componente curricular obrigatório na Educação Superior, por efeito do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 292, de 14 de novembro daquele ano (BRASIL, 1962). Nesse período, a “[...] prática passou a ter muito mais um significado de treinamento, acompanhando o momento político conservador, com a implantação do governo militar (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236). Com isso, a concepção de prática afasta-se um pouco da ideia de imitação de métodos considerados bem-sucedidos (PIMENTA, 2012), os quais compreendem a realidade como imutável e os contextos de ensino e os alunos como homogêneos (PIMENTA; LIMA, 2005). No campo do ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, especialmente o da língua inglesa, observa-se, ao longo do século passado, o emprego e a reprodução de diversos métodos. Estes iam surgindo sucessivamente, pretendiam superar seus antecessores e, finalmente, se consolidar como métodos

ideais ou definitivos. Exemplos desses são o método direto, o método audiolingual, o método *grammar-translation* e a abordagem comunicativa (ARAÚJO, 2019).¹⁸

Em nível Superior, os cursos de Pedagogia também passaram por reestruturações, visando ao aperfeiçoamento da formação docente, não apenas para o Segundo Grau, mas contemplando também os anos iniciais. Esses cursos passaram a contar mais expressivamente com disciplinas que incluíam a instrumentalização para a docência (TANURI, 2000). A partir dos anos 1980, na efervescência dos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, com o fim da Ditadura Militar, avultou-se a luta dos educadores em prol da formação de professores. Entre as reformas engendradas em decorrência desses movimentos está a nova LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A LDB dá início à municipalização do Ensino Básico e a União passa a atuar como coordenadora da Educação Brasileira. No que concerne à formação docente e aos estágios:

Essa Lei propugnou claramente que a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamento, entre outros aspectos, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e, além disso, garantiu que a “formação docente, exceto para a educação superior, deve incluir prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 239).

Depreende-se disso uma preocupação com uma formação docente que contemplasse a prática de ensino na forma de Estágio Curricular Supervisionado com vistas à superação da histórica cisão entre teoria e prática.

Nas duas últimas décadas, a formação de professores para o Ensino Básico tem ocorrido cada vez mais exclusivamente em nível Superior, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, ainda que o Magistério, herdeiro dos Cursos Normais, ainda seja aceito na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, o Plano Nacional da Educação (PNE) vigente prevê que, até 2024, todo o corpo docente da Educação Básica deve possuir formação superior na sua área de atuação (BRASIL, 2014).

Na esteira dessas mudanças, a legislação sobre a realização da Prática de Ensino e Estágios nos cursos de licenciatura também sofreu modificações, instituídas por meio

¹⁸ Para um estudo cronológico do emprego dos métodos de ensino de língua estrangeira, ver: RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica vigentes, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), determinam que os cursos de licenciatura devem ter, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais 400 devem ser destinadas ao Estágio Supervisionado, cem a mais do que o inicialmente estabelecido pela LDB.

É pertinente registrar que a despeito da obrigatoriedade do Estágio na formação de professores e de as diretrizes oficiais para o Estágio pregarem a articulação entre teoria e prática, os estágios seguem, em grande parte, sendo praticados como atividade burocrática (PIMENTA, 2005; 2012; SILVA; DINIZ, 2014), relegados aos semestres finais dos cursos de Licenciatura, com um caráter complementar e mesmo suplementar nos currículos (PICONEZ, 2012). De toda maneira, os Estágios continuam sendo uma experiência importante para o professor em formação, por colocá-lo em contato com a Escola Básica, seu futuro campo de trabalho. No entanto, a pandemia de COVID-19 impôs severas restrições aos Estágios, justamente por impossibilitar a presença do estagiário no ambiente escolar. A seguir, comento sobre o cenário brasileiro que se desenhou durante a pandemia e seus efeitos sobre a Educação e os Estágios.

3.2 O acontecimento da pandemia do Novo Coronavírus

Em 11 de março de 2020, a OMS — Organização Mundial da Saúde — declarou que o mundo enfrentava a pandemia do novo coronavírus, que tem como agente a espécie SARS-CoV-2, responsável pela doença COVID-19 (WHO, 2020). Estima-se que o contágio tenha se iniciado em Wuhan, na China, com alto índice de transmissibilidade e uma taxa de letalidade de cerca de 3% (BELASCO; FONSECA, 2020). Rapidamente, o vírus se alastrou pelo globo. No Brasil, o primeiro caso registrado data de 26 de fevereiro de 2020, no estado de São Paulo (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

A maior parte dos infectados é assintomática ou apresenta sintomas gripais leves, mas devido à alta taxa de transmissibilidade do vírus, o número de infectados e, conseqüentemente, de pessoas com sintomas graves e de óbitos, torna-se muito alto. A doença acomete, mais comumente, o trato respiratório dos infectados, principalmente os pulmões, e pode levar à morte por síndrome respiratória aguda grave, especialmente as pessoas idosas ou com comorbidades, tais como obesidade, doenças cardíacas,

pulmonares e do sistema imunológico (GRUBER, 2020). A COVID-19 pode provocar, ainda, complicações entéricas, hepáticas e neurológicas (BELASCO; FONSECA, 2020). Segundo dados coletados pela Universidade Johns Hopkins, desde os primeiros registros de casos, em dezembro de 2019, até o fim do mês de março de 2023, quando a Universidade encerrou a coleta dos dados, a doença havia causado 6.881.955 óbitos, com 676.609.955 de infectados no planeta (JHU, 2023). No Brasil, os óbitos chegaram a 700 mil até o final de março de 2023 (BRASIL, 2023). É importante notar, contudo, que a definição de pandemia não se baseia na taxa de letalidade de uma doença, mas na identificação de sua disseminação por uma vasta área ou em nível global, somada ao elevado número de indivíduos contaminados e à transmissão da infecção de forma sustentada, de pessoa para pessoa (GREENBERG, *et al.*, 2005; HEATH, 2011), como testemunhamos ser o caso do novo coronavírus.

Sabe-se que a transmissão do novo coronavírus ocorre por meio dos fluidos corporais expelidos pelo trato respiratório, de uma pessoa doente para outra não infectada e, com menor probabilidade, pelo contato com objetos e superfícies contaminadas, inclusive as mãos (BRASIL, 2021). Nesse sentido, nosso modo de vida e de produção, caracterizado pela intensa circulação de pessoas e produtos, tanto em nível local, quanto mundial, torna-se condição propícia para a disseminação de vírus que afetam o trato respiratório, como o SARS-CoV-2. Portanto, medidas de distanciamento social e o uso de máscara facial foram necessárias para reduzir a transmissão do vírus. Em muitos países, houve a realização de quarentenas e de *lockdowns* para conter o contágio e as mortes causadas pelo vírus.

A pandemia atingiu cada país de forma diferente. Seus impactos variam segundo elementos como realidade socioeconômica, cultural e política de cada lugar. No Brasil, avalio que tivemos o prolongamento da pandemia devido, principalmente à má gestão da crise pelo Governo Federal. Cerca de um ano após o decreto da OMS, o Brasil viveu o pior momento da crise. O país enfrentou o colapso do sistema de saúde (JUCÁ; CATACCI, 2021) e viu novas cepas do vírus serem produzidas aqui (NICOLAV, 2021). Em abril de 2021, chegou ao recorde de 4.249 óbitos pela doença em 24 horas. A vacinação da população brasileira teve início no final do mês de janeiro de 2021, com os grupos prioritários de idosos e pessoas residentes em instituições de longa permanência. Ao final do mês de novembro de 2021, cerca de 60% da população tinha o esquema vacinal

completo (OUR WORLD IN DATA, 2021). Em março de 2022, o número chegou a 75%. Em várias cidades brasileiras tornou-se opcional o uso de máscaras de proteção facial em locais abertos e as atividades laborais, de lazer e acadêmicas presenciais foram completamente retomadas.

Nesse cenário desolador, as Universidades permaneceram com suas atividades de ensino presenciais suspensas a partir de março de 2020, tendo a maioria aderido regime de Ensino Remoto Emergencial ao longo do primeiro ano da crise sanitária. No estado de Minas Gerais, onde se localiza a Universidade participante desta pesquisa, as escolas da Rede Pública de Ensino também aderiram ao Regime de Estudo não Presencial (REANP). Para isso, a Secretaria de Estado de Educação elaborou os Planos de Estudos Tutorados (PETs), que consistem na transposição do conteúdo curricular presencial para materiais didáticos *on-line* (MINAS GERAIS, 2020). As apostilas confeccionadas para os PETs foram disponibilizadas para *download* no site da Secretaria de Educação de Estado de Minas Gerais. Aos alunos que não possuíam acesso ao material virtual, as escolas forneceram versões impressas. Foram também disponibilizadas *on-line* e transmitidas no canal de TV do estado videoaulas gravadas pelos professores da rede. No âmbito do município em que ocorreu esta pesquisa, as atividades escolares foram completamente suspensas de março de 2020 até o mês de junho de 2021, quando começaram a ser retomadas de forma gradual e híbrida, tendo retornado completamente de forma presencial a partir de outubro de 2021.

Notamos que medidas restritivas foram tomadas desde o início da pandemia em Minas Gerais, ora com maior, ora com menor austeridade, conforme variaram os indicadores da COVID-19. Em março de 2021, o estado bateu o recorde de casos e de óbitos pela doença (ESTADO DE MINAS, 2021), acompanhando a tendência nacional. Em março de 2021, Minas se encontrava na “onda vermelha”, nível máximo de alerta do Programa Minas Consciente, criado pelo Governo Estadual para orientar a retomada das atividades durante a pandemia. Em muitos municípios, as atividades produtivas, comerciais, de lazer e de ensino sofreram restrições. No início do mês de julho de 2021, foi autorizado o retorno das aulas presenciais pelo governo do estado para alunos até o 5º ano, de forma facultativa, gradativa e híbrida (MANSUR; FIUZA, 2021). Ainda assim, cada município teve autonomia para autorizar o retorno e a retomada se deu de forma parcial e seguindo um protocolo de distanciamento social e cuidados sanitários.

Progressivamente, foram sendo retomadas as atividades semipresenciais para outros anos e, a partir do mês de novembro de 2021, o retorno de todas as atividades presenciais passou a ser obrigatório nas escolas do estado (BERNARDES, 2021). As escolas municipais também realizaram um movimento de retorno híbrido progressivo e, ao final de 2021, estavam autorizadas a realizar o ensino presencial para todo o alunado, ainda que não de forma compulsória.

Todo esse cenário contribuiu para que o retorno das aulas presenciais nas escolas acontecesse progressivamente e de forma híbrida, e, no caso do Ensino Superior, não ocorresse no ano de 2021. Conseqüentemente, o retorno das atividades de campo dos Estágios Supervisionados se manteve suspenso, pois o público discente universitário, em sua maioria mais jovem, não estava vacinado. A retomada total das atividades de ensino dependia da presença de condições sanitárias favoráveis, o que só ocorreu no início de 2022, com a imunização completa da maior parte da população acima de 18 anos.

Durante esse período, o Ensino precisou encontrar meios para continuar remotamente, com o Ensino Remoto Emergencial, adotado no Brasil pela primeira vez, em virtude da pandemia. Na próxima Seção trato do tema e trago algumas considerações sobre as conceituações e aspectos teóricos que o envolvem.

3.3 O Ensino Remoto Emergencial e a Educação em tempos de crise

As discussões sobre a educação emergencial ganharam destaque no Brasil sob o título “Ensino Remoto Emergencial” (ERE), em decorrência da crise da COVID-19. Moreira, Rodrigues e Pereira (2021) avaliam que já estava em curso, em nossa sociedade pós-moderna, o fenômeno de expansão das redes sociais virtuais, em todas as áreas da vida social, inclusive na Educação. No entanto, a pandemia provocou a abrupta interrupção do ensino presencial, causando mal-estar e impondo desafios aos sujeitos envolvidos no campo educacional.

A educação emergencial é definida por Sinclair (2006, p. 52) como aquela que se dirige a “[...] populações afetadas por conflitos armados ou desastres naturais”. Ela vem sendo discutida e praticada ao redor do mundo há algumas décadas. A história da educação emergencial se inicia no período pós-Guerra Fria e está ligada à história da educação para refugiados, com a criação da Agência das Nações Unidas de Assistência

aos Refugiados Palestinos (UNRWA), em 1949, e do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (UNHCR), em 1950 (KAGAWA, 2005).

As discussões em torno da importância da educação emergencial se intensificaram especialmente a partir da década de 1990, com o reconhecimento dos impactos nefastos e duradouros de conflitos armados na educação e com a ascensão dos discursos de intervenção humanitária em situações de crise, com vistas à garantia do direito fundamental à educação para crianças e adolescentes (KAGAWA, 2005). Resultado desse movimento foi a criação, no ano 2000, da Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE)¹⁹, durante o Fórum Mundial de Educação, em Dakar. Composta por Organizações não Governamentais (ONGs), doadores, pesquisadores, pessoas afetadas por desastres humanitários e agências das Nações Unidas, o objetivo da INEE é desenvolver e consolidar as redes e os esforços existentes que atuam para garantir o direito à educação para populações em situações de crise, instabilidade e emergência.

Sinclair (2006, p. 52) registra que

[...] as emergências causam grande desorganização dos sistemas educacionais. Escolas e universidades são, com frequência, danificadas durante conflitos armados ou utilizadas para acomodação temporária de pessoas desalojadas ou deslocadas por guerras ou desastres como terremotos, enxurradas ou furacões.

Por isso, como pontua a autora, o ensino emergencial se faz necessário e compreende não apenas os momentos críticos, mas também o período de reestruturação dos sistemas educacionais, pois a volta às atividades educacionais nas escolas não ocorre de forma abrupta; há um período de transição até que seja possível retornar à rotina escolar. No caso do presente estudo, por exemplo, observamos que após quatro semestres letivos de atividades de ensino estritamente remotas, iniciou-se a instauração do Ensino Remoto Híbrido (ERH), que conjuga atividades presenciais e remotas, para o retorno gradual das atividades.

O ensino emergencial pode ser empregado em decorrência de situações de naturezas diversas, tais como guerras, deslocamentos forçados, desastres naturais e desastres causados pelo homem, além de crises políticas, econômicas e sanitárias, a

¹⁹ Inter-agency Network for Education in Emergencies. Disponível em: <https://inee.org/>.

última correspondendo ao recente cenário da pandemia de COVID-19. É importante realçar que, assim como são diversas as condições em que o Ensino Emergencial pode ser implantado, as formas de execução desse ensino também são múltiplas, de acordo com as especificidades de cada situação. No cenário da pandemia no Brasil e em várias partes do mundo, o Ensino Emergencial ocorreu na modalidade remota, de forma virtual, e abrangeu, também, o Ensino Superior. Dessa maneira, o Ensino Emergencial tornou-se a alternativa provisória viável para a manutenção das atividades de ensino durante o período de distanciamento físico entre os sujeitos (GOLDEN, 2020; WHITTLE *et al.*, 2020).

Kagawa (2005) nota que tanto as definições de emergência quanto as de ensino emergencial são objetos de disputas teóricas e defende o ponto de vista de Nicholai e Triplehorn, para os quais a educação emergencial é implementada “[...] em situações nas quais crianças são privadas do acesso aos seus sistemas educacionais nacional e comunitário em razão da ocorrência de emergências complexas e desastres naturais” (2003, p. 2). Nesse sentido, existe uma diferença entre a educação emergencial vinculada a ações humanitárias e o que ocorreu no Brasil e no mundo com a incidência da COVID-19. Durante a pandemia, observamos que os próprios sistemas e instituições de ensino se organizaram para ofertar o Ensino Remoto Emergencial sem, necessariamente, o apoio de agências humanitárias, por exemplo.

No Ensino Remoto Emergencial, as atividades de ensino ocorrerem totalmente *on-line*, de forma síncrona e/ou assíncrona, ou parcialmente *on-line*, de forma híbrida, conjugando atividades presenciais e remotas. As ferramentas mais utilizadas para o ensino são os aplicativos de chamadas de vídeo ou plataformas de ensino que permitem a simulação, no ambiente virtual, do encontro na sala de aula física. Em casos em que o acesso à *internet* não é possível, o ERE pode também ocorrer de forma *off-line*, com materiais impressos fornecidos pelas escolas, os quais podem ser utilizados em conjunto com mídias de áudio e vídeo.

Dados da UNESCO (MARKELOVA, 2020) mostram que, em 2020, cerca de 1,5 bilhões de alunos foram afetados pelo fechamento das IEs e tiveram algum tipo de instrução remota, o que corresponde a quase 90% dos matriculados em todos os níveis de ensino, do Infantil ao Superior. No Brasil, o número de afetados chegou a 53 milhões de estudantes, dos quais quase 40 milhões são alunos dos Ensinos Fundamental e

Médio, e mais de 8,5 milhões são estudantes do Ensino Superior. Um levantamento realizado por Cavalcanti e Guerra (2022), conforme dados do MEC, mostra que, em maio de 2020, dois meses após a declaração da pandemia, 55 das 69 das universidades federais brasileiras tinham as atividades completamente suspensas, seis funcionavam parcialmente e oito operavam remotamente. O cenário, em julho daquele ano, de acordo com Castioni *et al.* (2021) e também com base em dados do MEC, indicaram que 53 continuavam com as atividades suspensas, seis com atividades parciais e dez haviam retornado com o ensino remoto. Ainda segundo esses autores, a maioria das IFES aderiu ao ERE apenas em agosto daquele ano, entre as quais, a universidade campo desta pesquisa. Tal fato evidencia que, dado o ineditismo do ERE no Brasil, muitas instituições de ensino precisaram de tempo para compreender o Ensino Remoto Emergencial e se adaptar para ofertá-lo.

A instauração do Ensino Remoto Emergencial pode ser compreendida, portanto, como uma forma de sustentar o educar possível, como observa Charczuk (2020). A autora chama a atenção para o fato de que a decisão de implantar o ERE no Brasil foi controversa, pois não houve, em nenhuma das esferas (municipal, estadual ou federal), protocolos estabelecidos para sua implantação. Nesse sentido, especialmente no Ensino Superior, notou-se que cada IES conduziu autonomamente o processo. Algumas adotaram o ERE imediatamente enquanto outras levaram mais tempo para fazê-lo, como foi o caso da instituição campo desta pesquisa, que o implantou seis meses após a suspensão das atividades didáticas.

É importante comentar as distinções que se fazem entre Ensino Remoto Emergencial e Educação a Distância. Apesar de guardarem semelhanças entre si, principalmente relativas à massiva utilização das tecnologias da informação como principal ferramenta, elas não são equivalentes. Conforme o Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017), a EaD é uma modalidade educacional que utiliza as TICs para “[...] mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem”, nos quais professores e estudantes podem estar em tempos e espaços distintos. Na EaD, são obrigatórios encontros presenciais para a avaliação de estudantes e para a prática dos estágios obrigatórios, entre outras atividades, o que não ocorre no Ensino Remoto Emergencial. Sobretudo, a Educação a Distância se orienta por concepções teórico-metodológicas específicas que guiam as escolhas pedagógicas adotadas no

planejamento dos cursos (CASTRO; QUEIROZ, 2020). Outra característica importante na diferenciação entre a EaD e o ERE é o fato de aquela se tratar de uma escolha dos alunos pelo Ensino a Distância, enquanto o ERE não diz respeito a uma escolha do sujeito, mas de um fazer possível em resposta à contingência imposta por uma situação de emergência (BOZKURT; SHARMA, 2020).

No entanto, isso não significa que o ensino emergencial não possua base em pressupostos éticos, teóricos e pedagógicos, pois, como discutido, existe um amplo debate internacional em torno do assunto, pautado no direito ao acesso universal à educação e no papel social que esta desempenha. Nessa esteira, outro aspecto relevante a ser mencionado é a existência de uma pretensa dicotomia entre o ensino presencial e o Ensino Remoto e/ou a EAD, como registra Charczuk (2020, p. 3):

[...] problematizamos uma falsa dicotomia entre ensino presencial e EaD, ou ensino remoto, para sustentarmos que não é a forma de ensino – seja ele presencial ou a distância, ou remoto – que garante à proposta didático-pedagógica o efeito de troca, relação e construção de aprendizagens, mas, sim, os modelos teóricos conceituais que sustentam tais formas.

Nesse texto, intitulado “Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia”, Charczuk (2020) reflete sobre o fazer do professor no ERE e os encontros possíveis nessa situação pela possibilidade de sustentação de uma transferência no espaço virtual. Uma das características que marcam a experiência no ERE e o difere da EaD, é que

[n]ão se trata de educação a distância, mas de uma escola que espacialmente deixou de existir como experiência concreta para crianças e adolescentes [e também adultos], passando a se alojar, mais ou menos, no espaço da casa e da tela (CARNEIRO; SCHERER, 2021, p. 9, acréscimo nosso).

Essa mudança nos espaços da escola e da sala de aula, os quais passam a ser condensados no retângulo das telas de computadores e *smartphones*, possui efeitos importantes no ensino, como discutirei mais adiante. Com isso em vista, a seguir, desenvolvo a apresentação e as análises do campo de pesquisa, em consonância com os objetivos definidos para esta pesquisa. Traço, na primeira parte, um panorama do planejamento e da implementação institucional do ERE. Na segunda, abordo, especificamente, a construção da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 2.

4 CONSTRUINDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO POSSÍVEL²⁰

Neste Capítulo apresento uma análise do percurso de planejamento e de implementação do Ensino Remoto Emergencial na Universidade, com ênfase no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 2 (Estágio II).

Na primeira Seção, busco relatar o trajeto percorrido pela Universidade a partir da suspensão das aulas e atividades acadêmicas presenciais, em março de 2020, até a implementação do Ensino Remoto Emergencial, em agosto daquele ano. A leitura desse processo foi possibilitada primordialmente por dois elementos: 1) minha experiência, junto às três professoras de estágio de língua inglesa e outras alunas pesquisadoras da Graduação e da Pós-Graduação no grupo de discussão e planejamento dos estágios, e 2) a análise de documentos institucionais — resoluções, portarias, circulares e cartas — expedidos pelo MEC, pela Universidade e por outros agentes públicos envolvidos — relativos às orientações a serem seguidas pela comunidade acadêmica no regime de ERE.

Na segunda Seção, realizo, a partir desses mesmos elementos, somados a minha observação participante nos encontros síncronos da disciplina e às anotações de campo, uma exposição da construção do Estágio II.

4.1 Do presencial ao virtual: a implantação do Ensino Remoto Emergencial na Universidade

As aulas da disciplina Estágio II tiveram início em 02 de março de 2020. Já haviam ocorrido quatro encontros presenciais da disciplina quando as atividades de ensino foram suspensas, em 18 de março, com a publicação de uma Portaria emitida pela Reitoria²¹, em função da declaração de pandemia do Novo Coronavírus pela OMS. Na mesma data, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343 (BRASIL, 2020a), que autorizou a substituição das atividades didáticas presenciais nas IES por atividades virtuais durante a pandemia. Entretanto, a Portaria proibiu a realização das atividades

²⁰ Uma versão preliminar e mais concisa do texto que apresento nesta Seção foi publicada em Araújo (2021).

²¹ Em todas as menções a documentos emitidos pela Universidade neste trabalho foram omitidas as informações que permitem a sua identificação, para garantir o anonimato da instituição e dos participantes da pesquisa.

relacionadas às práticas profissionais de estágio de forma remota e, com isso, todos os Estágios Supervisionados foram suspensos naquele momento.

Apesar de a Portaria MEC nº 343 autorizar as atividades remotas nas IES, a Universidade campo desta pesquisa manteve a suspensão total das atividades de ensino sob a justificativa de que a instituição não podia, naquele momento, garantir condições igualitárias de acesso, pelos discentes, a equipamentos eletrônicos, *internet* e outros recursos necessários para o ERE. Essa é, inclusive, uma das questões problemáticas levantadas em relação a instauração do Ensino Remoto Emergencial no Brasil, onde a grande desigualdade social foi evidenciada e agravada pela pandemia. Uma expressiva parcela do alunado no Ensino Superior e, especialmente, no Ensino Básico, não possui ambiente, condições e recursos adequados à prática do ensino remoto, problemas que afetam sobretudo as pessoas pobres, negras, indígenas e alunos da rede pública de ensino, como mostram Cavalcante, Komatsu e Menezes Filho (2020), Ferreira e Calixto (2021) e Macedo (2021). Diante disso, com o intuito de reduzir a desigualdade entre seu alunado e como parte do planejamento para implementação do ERE, a Universidade lançou um Edital de concessão de auxílio financeiro para aquisição de computadores por alunos da graduação, enquanto as aulas remotas aguardavam seu início.

Em 28 de abril de 2020, o MEC aprovou o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020b), que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo das atividades remotas na carga horária letiva mínima anual, em razão da pandemia. As aulas ainda não haviam sido retomadas. Enquanto as atividades didáticas seguiam suspensas, a Universidade promoveu uma série de discussões em suas diferentes instâncias (Reitoria, Pró-Reitorias, Conselhos Deliberativos, Colegiados de Curso e Unidades Acadêmicas) para planejar as ações de enfrentamento à pandemia e o restabelecimento do ERE. O resultado desse processo foi a elaboração de um plano de retorno do ensino para os cursos de Graduação, publicado em 13 de maio pela Reitoria.

Esse documento previa três etapas e orientava a retomada de forma gradual. A primeira etapa focou o planejamento para a oferta de atividades direcionadas aos alunos concluintes de cursos e à formação docente — casos que contemplam os discentes matriculados em Estágios Supervisionados nas licenciaturas, pois o Estágio,

além de ser um componente curricular obrigatório da formação docente, ocorre nos períodos finais dos cursos, envolvendo, portanto, os alunos concluintes. Na segunda fase do plano de retorno, a proposta previa a implementação do ERE para os cursos de graduação em geral, com a oferta de disciplinas *on-line* e a ampliação gradual das atividades presenciais quando possível, primeiramente no formato de Ensino Híbrido²², sem fixar, contudo, prazos, pois o avanço de uma etapa para outra dependia dos dados relacionados à taxa de transmissão da COVID-19 e às taxas de vacinação da população. O avanço para a terceira etapa do plano, com previsão para o retorno de todas as atividades presenciais, ocorreu em janeiro de 2022, ainda cumprindo o restante do ano letivo de 2021. O primeiro semestre letivo de 2022 teve início ao final de março daquele ano, quando os alunos da Graduação e os da Pós-Graduação puderam retornar às atividades presenciais. Cumpre registrar que o Ensino Remoto Emergencial e o Ensino Híbrido Emergencial na Universidade campo desta pesquisa, apesar de seu caráter provisório, perduraram por 22 meses, dadas as condições sanitárias no país.

A despeito da previsão da oferta de atividades aos alunos concluintes e dos cursos de formação docente no plano de retorno, não houve, quando da divulgação desse documento (e, como será discutido, por um longo período), manifestação formal da Universidade sobre a oferta dos Estágios Supervisionados nas Licenciaturas. Além disso, os ES estavam nacionalmente suspensos por determinação da Portaria MEC nº 343 e só foram autorizados três meses mais tarde, pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020c), sob a condição de cumprirem as DCN — Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019).

Colocou-se, com isso, uma questão contingencial a ser resolvida pela IES, pois, nas DCN, o Estágio é tratado como atividade de vocação prática a ser desenvolvida no campo de estágio, que corresponde à escola de Educação Básica. Depreende-se disso que, para as DCN, o estágio possui caráter presencial e deve ser realizado *in loco*, no espaço da escola. Existiu, assim, um conflito entre o que orientava a Portaria nº 544/2020 e a realidade que se impunha naquele momento. A Universidade iniciaria, tão

²² O Ensino Híbrido foi uma etapa do retorno às atividades presenciais na Universidade que previa a realização de parte das atividades de forma presencial e a manutenção de algumas atividades remotas, tendo em vista os protocolos sanitários adotados pela Universidade que limitavam, por exemplo, o número de pessoas presentes simultaneamente na sala de aula.

logo possível, o Ensino Remoto Emergencial, e proibia quaisquer atividades presenciais durante a pandemia. Naquele momento, a pergunta que ecoava era: como ofertar estágios que devem ser realizados presencialmente com as atividades presenciais suspensas? Soma-se a isso o fato de não apenas as universidades se encontrarem com as atividades de ensino restritas ou suspensas, mas também as escolas das Redes Estaduais e Municipais por todo o país. Tal fato impossibilitaria a realização de estágios presenciais mesmo que eles tivessem sido autorizados pelo MEC, dado que os Estágios, conforme os dispositivos legais, deveriam ocorrer estritamente em escolas de Ensino Básico. Outro fator complicador foi que naquele momento, em Minas Gerais, estava vigente a Resolução SEE 4.310/2020, de 22 de abril de 2020 (MINAS GERAIS, 2020c), que suspendeu a prática de estágios de qualquer natureza (presencial ou remota) nas escolas da Rede Estadual.

Esse cenário foi motivo de grande preocupação dos professores responsáveis pelos Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura da Universidade. Diante da emergência do retorno das aulas no formato ERE e da ausência de orientações institucionais específicas sobre a retomada dos ES, os docentes dessas disciplinas, organizados por meio do CEL — Colegiado Especial das Licenciaturas²³ —, se mobilizaram para construir uma proposta de retomada dos estágios endereçada à PROGRAD. Os docentes de cada área elaboraram uma proposta, tendo em vista as especificidades de sua respectiva disciplina (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Física, História, Geografia, Matemática, etc.). As propostas foram compiladas em uma carta e submetidas pelo CEL à PROGRAD, em julho de 2020. No documento elaborado pelos professores de Estágio de Língua Inglesa se refletiram as suas preocupações:

O que ainda não se sabe é em que medida as escolas (sejam das redes públicas estadual e municipal, sejam da rede privada) estarão dispostas a firmar contratos de estágio com os licenciandos da [Universidade]. Menos ainda sabemos sobre as reais condições dos professores nessas escolas para receberem estagiários em suas aulas, ou ainda se os regimes emergenciais de ensino e de aprendizagem instituídos nesses contextos comportam ou não a atuação de um estagiário [...] Além de possíveis condições materiais precárias (tecnologia, dificuldade de acesso à internet de qualidade, etc.), sabe-se que há, por exemplo, no caso da SEE-MG, um impedimento legal para tal. Segundo a Resolução 4.310/2020, Art. 17, as atividades presenciais previstas

²³ O nome do órgão foi modificado para garantir o anonimato da instituição.

em estágios curriculares e práticas de laboratório ficam temporariamente suspensas (ARAÚJO, 2021, p. 13).

Em consequência da Resolução SEE 4.310/2020, os professores registraram a necessidade de flexibilização extraordinária da legislação vigente sobre o Estágio Supervisionado — Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), pois a Escola Básica, durante o período de distanciamento social e do ERE, não existia da forma como constava na Resolução. O campo de estágio não poderia ser a escola e a sala de aula físicas. Uma proposta que contemplasse os ES para as licenciaturas deveria, portanto, levar em conta o novo cenário, ainda que provisório. Sugeriu-se, assim, flexibilizar o que se compreendia como campo de estágio para além da Escola Básica, incluindo como possíveis campos institutos livres de línguas, projetos de iniciação científica, projetos de ensino em ONGs e instituições comunitárias, projetos de extensão, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e cursos preparatórios para o ENEM, desde que suas áreas de atuação estivessem relacionadas às Licenciaturas.

Concomitantemente à submissão da proposta do CEL à PROGRAD, passou a vigorar a Resolução CEE nº 475, de 14 de julho de 2020 (MINAS GERAIS, 2020a), que autorizou a realização de estágios durante o Ensino Remoto nas escolas da Rede Estadual. Com isso, as opções de campos de estágio, ainda que continuassem insuficientes, foram expandidas para as escolas estaduais que aderiram ao regime remoto. Em 10 de agosto de 2020, a proposta do CEL teve parecer favorável da PROGRAD e foi aprovada.

Cabe mencionar, no entanto, que o primeiro semestre letivo de 2020, sob a modalidade ERE, foi retomado em 03 de agosto, mas as disciplinas de Estágio iniciaram suas atividades com uma semana de atraso e ainda sem um planejamento definitivo pronto para vigorar nas primeiras semanas, em virtude do aguardo pelo parecer da PROGRAD. Embora tenha sido assinado em 10 de agosto, o parecer só chegou ao conhecimento das professoras de estágio na semana seguinte, quando já haviam ocorrido dois encontros síncronos (dias 10 e 17). Até novembro de 2020, quando as aulas se encerraram, ocorreu o total de 12 aulas síncronas.

Até aqui relatei, em ordem cronológica, os acontecimentos relativos ao planejamento do ERE pela Universidade, desde a suspensão das aulas presenciais até o retorno remoto, pautada nos documentos oficiais publicados pelos órgãos

governamentais e pela Universidade, e em meu contato com o grupo de professoras de Estágio de LI para o planejamento do retorno dos estágios. O Apêndice 1 apresenta uma síntese dos principais documentos que ordenaram esse processo.

Como se pode perceber, houve um intervalo de mais de cinco meses entre a suspensão das aulas presenciais e o início do ERE. Nesse período, a Universidade se mobilizou para planejar a retomada das atividades por meio de reuniões e consultas aos Colegiados e demais órgãos acadêmicos envolvidos no ensino da Graduação e da Pós-Graduação. Na área de maior interesse para esta pesquisa, a do planejamento dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas, foi possível notar que o processo foi marcado por uma atuação colaborativa, consistente e organizada dos docentes dos ES junto às instâncias superiores da Universidade. Todos tentávamos nos adaptar à nova realidade do teletrabalho e nos orientávamos pelo desejo de construir um caminho possível para a realização dos estágios.

O grande número de documentos institucionais publicados em sequência (tanto pelo MEC quanto pela Universidade, e também pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais), muitas vezes, traziam orientações conflitantes entre si. Isso criou um impasse para o planejamento dos estágios remotos, tarefa em si mesma desafiadora, dados o ineditismo do ERE no Brasil e a natureza presencial das atividades de estágio na área do ensino. Por esse motivo, qualquer planejamento que se fizesse era bastante provisório, já que, com muita frequência, as orientações institucionais sofriam alterações, de acordo com as condições sanitárias do momento, e era necessário reorganizar o que já havia sido pensado. Assim, a instabilidade foi uma característica marcante desse primeiro momento com o estágio remoto no ERE.

A despeito dos desafios, avalio que foi possível encontrar soluções que viabilizaram a oferta do estágio no primeiro semestre letivo de 2020. Com essa experiência, vislumbrou-se algo inédito, pelo menos no Brasil, até então: a formação do professor no Estágio Supervisionado poderia também se dar a partir de práticas, formatos, tempos e espaços distintos daqueles que determinam as diretrizes curriculares estabelecidas, mesmo de forma remota. Aliás, vale rapidamente mencionar que a formação docente não se restringe ao curso de licenciatura nem se esgota nele. Ao contrário, é um processo contínuo do qual participam os Estágios Supervisionados. Possivelmente, a formação de um docente se inicie antes mesmo da entrada do aluno

na licenciatura, na medida em que suas experiências de vida e seu desejo vão orientando suas escolhas acadêmicas e profissionais. A esse respeito, o estudo de Blanchard-Laville e Dubois (2019) acerca da elaboração de um “eu professor” sugere que esse processo também se estende ao longo dos primeiros anos de atuação profissional do docente.

De volta ao caso do qual se trata esta pesquisa, a construção do Estágio II, desde o planejamento até sua realização, será discutida na sequência.

4.2 O Estágio Supervisionado II — a construção de um trabalho possível

Conforme exposto, o planejamento das disciplinas Estágio de Língua Inglesa 1, 2 e 3 ocorreu de forma conjunta e colaborativa entre as três professoras de estágio e discentes pesquisadoras da Graduação e da Pós-Graduação, entre as quais me incluo. Além dos encontros por chamada de vídeo, também mantivemos contato por um aplicativo de mensagens instantâneas. O grupo se reuniu entre os meses de junho e agosto de 2020, com frequência semanal. A principal questão que pautava as discussões entre as professoras era a necessidade de a Universidade definir o que seria legalmente considerado como campo de estágio e atividades práticas, para que, a partir disso, fosse possível planejar as formas de condução das disciplinas, as estratégias de avaliação das atividades possíveis e a negociação da “ida” dos alunos à “campo”.

Conforme mencionei na Seção anterior, a legislação vigente sobre o ES não prevê a prática de atividades virtuais ou remotas. Ao contrário, os dispositivos legais instituem que a prática deve ocorrer na escola de Educação Básica, de forma presencial. Enquanto discutia essas questões e elaborava a proposta para flexibilização dos campos de estágio, o grupo pesquisava e redefinia as referências bibliográficas previamente selecionadas para as disciplinas, a fim de adequá-las àquele momento singular, já que os textos escolhidos não forneciam suporte teórico para se pensar a situação do ERE. Nós, alunas-pesquisadoras, participamos do grupo sobretudo com a pesquisa bibliográfica e de documentos legais e institucionais relacionados ao estágio.

Com as pesquisas e discussões realizadas no grupo, as saídas encontradas pelas professoras para a realização da carga horária prática dos estágios (que correspondia a 60 horas de atividades), compreenderam:

a) a ampliação dos campos de estágio, que além da Escola Básica, passariam a admitir, em caráter excepcional, cursos de idiomas, projetos de extensão, projetos de ONGs, projetos de iniciação científica e o PIBID. É interessante notar que, apesar dos esforços empreendidos para abarcar os espaços excepcionais, todos os alunos matriculados no Estágio II escolheram realizar os estágios em escolas de Ensino Básico;

b) a flexibilização das atividades canônicas de prática de estágio que, além da observação, elaboração de materiais didáticos e regência, passaram a incluir produção de atividades voltadas para a situação remota, análise crítica dos PETs, pesquisa sobre a prática dos supervisores de estágio no ERE, entre outras possibilidades contextualizadas àquele momento que cada campo de estágio pudesse oferecer;

c) o trabalho pela adequação dos instrumentos jurídicos para a formalização dos estágios e o apoio aos alunos na tramitação dos documentos, antes realizada por meio físico e que, com o trabalho remoto, passou a ser realizada digitalmente, e

d) a mobilização de docentes de língua inglesa da Escola Básica, participantes de um projeto de extensão da Universidade, para acolherem os estagiários em seus locais de trabalho, a convite das professoras das disciplinas de Estágio.

A retomada do primeiro semestre letivo de 2020 ocorreu em 03 de agosto. No entanto, em razão das diretrizes institucionais ainda pendentes em relação aos ES, as aulas da disciplina Estágio II retornaram na semana seguinte, ainda sem orientações oficiais da Universidade. Para fins de ilustração, o Apêndice 2 mostra as datas em que ocorreram as aulas, o formato (presencial, síncrono²⁴ ou assíncrono²⁵), bem como um resumo do teor de cada encontro, desde a aula inicial, em março de 2020, “pré-pandemia”, até a conclusão da disciplina na modalidade Remoto Emergencial, em novembro daquele ano.

A carga horária total da disciplina, de 135 horas, foi dividida em 60 horas de atividades teóricas síncronas (entre presenciais e remotas); 60 horas de atividades de leitura e de prática de estágio; e 15 horas para escrita do relatório final. Em relação à avaliação, a pontuação (100 pontos) foi distribuída da seguinte forma: 35 pontos para participação (propostas, fóruns, comentários, etc.); 25 pontos para apresentação dos

²⁴ Por videoconferência.

²⁵ Atividades remotas diversas, como leituras, pesquisas, participação nos fóruns de discussão, atividades práticas de estágio, entre outras.

seminários; e 40 pontos para o relatório de estágio (10 pontos para a entrega da primeira versão e 30 pontos para a versão final).

O curso não seguiu estritamente conforme o planejamento original (Anexo 1), pois as negociações dos alunos com os campos de estágio levaram mais tempo do que o esperado, causando incertezas sobre o desenvolvimento das atividades, o que demandou o remanejamento de alguns encontros síncronos e a readequação dos objetivos de algumas aulas. Por exemplo, estavam previstas duas aulas para sessões de orientação em duplas, nas quais os alunos deviam levar suas questões sobre seus estágios para compartilhar com Roberta, uma em 28/09/2020 e outra em 05/10/2020. No entanto, efetivamente ocorreu apenas uma sessão de orientação, em 19/10, devido ao atraso no cronograma, e esta não contou com a presença dos alunos, que ainda realizavam atividades nos campos de estágio.

A possibilidade de reformulação do planejamento já estava no horizonte desde o início da disciplina, de forma que, no primeiro encontro remoto síncrono, os alunos foram informados sobre a situação incerta que envolvia os estágios. Também foram informados de que o cronograma apresentado naquele momento não era o oficial, pois ainda se aguardava um posicionamento institucional da Universidade para elaborar um cronograma definitivo. Nesse sentido, a professora solicitou aos estagiários que fizessem comentários e contribuições ao plano do curso.

Ainda na primeira aula, Roberta criou um grupo no aplicativo de mensagens instantâneas para a disciplina, no qual também fui incluída, para tratar de aspectos burocráticos e urgentes do estágio. O objetivo da criação desse grupo foi oferecer um espaço para comunicação ágil entre a turma e a professora, dada a necessidade que ela sentiu de manter um contato mais próximo e constante num momento em que tudo era novo e estava sendo construído à medida dos acontecimentos. Tal necessidade foi verbalizada por Roberta diversas vezes durante os primeiros encontros síncronos. Em várias oportunidades, ela solicitou aos alunos que, quando se tratassem de questões urgentes, as pessoas do grupo a acionassem. De fato, ela respondia às interações dos participantes nesse espaço com bastante agilidade.

O texto escrito é, com efeito, uma das formas possíveis de se fazer presença, na medida em que ele se torna suporte para transferência e, conseqüentemente, para a transferência de trabalho, ao propiciar o endereçamento da demanda de trabalho de

um sujeito a um outro. Nesse sentido, Silva (2010) mostrou que, no Ensino a Distância, a troca de mensagens de texto entre alunos e professores propicia a manutenção do laço transferencial, visto que essa é a principal forma de endereçamento possível na EaD. A importância do texto também se fez verdadeira no caso desta pesquisa. No entanto, diferentemente da EaD, o ERE proporcionou possibilidades de encontros síncronos por vídeo, nos quais as interações ocorreram, em geral, com a participação da fala e da imagem. Com isso, o texto escrito, no caso desta pesquisa, se fez mais presente, embora não exclusivamente, nas interações fora da plataforma de ensino, em momentos que não eram os reservados para as aulas. Isso contribuiu para a percepção de que Roberta estava disponível para seus alunos e aberta à escuta, mesmo “fora” do ambiente da disciplina. O grupo de mensagens instantâneas funcionou, portanto, como uma espécie de extensão da sala de aula virtual, fazendo com que a presença da professora não se restringisse ao momento dos encontros síncronos, mas pudesse ser sentida ao longo de todo o curso.

No próximo Capítulo, analiso os temas que surgiram durante a execução dos estágios, a partir das interações entre a professora e os alunos em sala de aula, entrevistas com os participantes e análise dos relatórios de estágio. A escuta das produções discursivas faladas e escritas foi orientada pelos traços de singularidade dos sujeitos, de modo que a identificação dos significantes produzidos por eles foi o que determinou a organização dos eixos de análise em cada Seção.

5 A TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO NO ESTÁGIO REMOTO

A transferência no ERE apresentou diversas nuances que, atravessadas pelas contingências e pelas singularidades dos sujeitos da pesquisa, possibilitaram o desenvolvimento de um trabalho no Estágio II, tanto no que diz respeito à concretização de atividades práticas quanto à elaboração de saberes pelos participantes. Nesse sentido, nas análises que apresento, busco demonstrar o que pude observar em relação à montagem transferencial e seus efeitos de trabalho entre os sujeitos, especialmente Roberta, a professora orientadora da disciplina, com sua turma, e de Taís e Camila, as duas estagiárias sobre as quais foi possível um maior aprofundamento nas análises em sua relação com Laura, a professora supervisora do estágio. As análises apresentadas se baseiam, portanto, no *corpus* discursivo produzido durante a observação das aulas síncronas, de modo que os discursos de outros sujeitos além dos já citados também são incluídos. Este é o caso dos alunos Sandra, Carlos e Augusto. Além disso, utilizo trechos dos relatórios de estágio de alguns desses alunos e os relatos das experiências de Camila, Taís, Sandra e Laura, para compor o *corpus*.

Começo as análises abordando o corpo e a presença no ambiente virtual de ensino no ERE. Discuto que os participantes puderam se presentificar nesse ambiente pela dinâmica pulsional que envolve os objetos voz e olhar, o que permite que eles se dirijam um ao outro e estabeleçam laços transferenciais, pelo discurso, mesmo na ausência do encontro presencial. Em seguida, elaboro algumas considerações sobre a forma como a entrada do ERE provocou certa desestabilização do discurso da sala de aula, o que repercutiu sobre o próprio fazer docente e discente, colocando em questão os papéis do professor e do estagiário, que precisaram reelaborar sentidos para sua prática. Passo, então, para a análise da sala de aula virtual do Estágio II, no que se refere aos processos de construção de laços transferenciais orientados ao trabalho a partir da falta, ou seja, das limitações da situação do ERE e do não-saber. Na sequência, abordo a parceria da dupla Taís e Camila no Estágio II, sob supervisão da professora Laura. Busco mostrar que a transferência de trabalho entre elas também se deu em torno do que cada uma identificou como falta em si e atribuiu como presente na outra. Por fim, comento a transferência de trabalho da dupla com Laura, atravessada por laços

identificatórios com a docente, e os efeitos dessa transferência no que se refere à elaboração de um trabalho para o estágio e de saberes pelas alunas.

5.1 O que marca a presença na sala de aula remota? O olhar, a voz e a transferência de trabalho

Para Moreira, Rodrigues e Pereira (2021, p. 194), a experiência da pandemia produziu impactos na sociedade e deixou “rastros” nos corpos dos sujeitos, tendo em vista que o corpo, nessa situação, “[...] se torna protagonista das questões do contágio, da doença, do confinamento e da sua representação imagética virtual”. Uma vez que professores e alunos não compartilhavam a sala de aula enquanto um lugar físico, mas como um espaço virtual, é razoável afirmar que seus corpos, que antes habitavam o mesmo espaço geográfico, foram sujeitos a uma outra forma de encontro, mediada pelo virtual. Se o corpo sai de cena em sua acepção mais imediata, “de carne e osso”, o organismo, que se movimenta e que se pode observar e tocar, ganha protagonismo o corpo como entendido pela psicanálise — corpo pulsional, no qual se inscreve a linguagem, “[...] eco do fato de que há um dizer” (LACAN, [1975-1976] 2007, p. 18).

Quando pensamos na situação remota do estágio, somos remetidos à impossibilidade do encontro dos corpos na cena educativa. No entanto, não é possível afirmar que o virtual necessariamente invisibiliza o encontro ou mesmo a presença do corpo na situação de ensino. Tendo em vista a possibilidade da presença no virtual, começo as análises abordando este assunto para articular que o corpo pulsional é uma das chaves pelas quais se pode compreender a possibilidade de criação e manutenção de laços transferenciais capazes de colocar os sujeitos a trabalho na transmissão de saberes na situação estudada. A modificação da cena educativa, instaurada em razão do Ensino Remoto Emergencial, implica uma relação distinta com o corpo próprio e o do outro, e suscita os sujeitos a se reposicionarem diante do saber para criar saídas possíveis para a realização de um trabalho. Nesse sentido, o encontro ocorre no remoto porque existem meios para a manifestação desse corpo pulsional no virtual, os quais resultarão na concretização da presença do sujeito. Esses meios se referem aos objetos pulsionais lacanianos voz e olhar, em seu estatuto de formas cedíveis do objeto *a*.

Lacan ([1962-1963] 2005) acrescentou aos objetos da pulsão definidos por Freud (oral, anal e fálico) dois outros: a voz, objeto da pulsão invocante, e o olhar,

objeto da pulsão escópica, todos os cinco identificados por ele como formas do objeto *a*. É por meio dos objetos voz e olhar que podemos compreender a presença no virtual, na medida em que esses são cedíveis, ou seja, se projetam para fora do corpo e conseguem circular nesse ambiente por meio dos dispositivos de áudio, vídeo e texto e, dessa forma, podem ser captados pelo outro. Com isso, o corpo se manifesta também no virtual e os sujeitos podem se endereçar uns aos outros para estabelecer laços. Em decorrência disso, o que pode ser construído em termos de um laço transferencial de trabalho no estágio está ancorado nas dinâmicas que envolvem, principalmente, a busca por satisfação pulsional pelos objetos olhar e voz no ambiente virtual, dada a impossibilidade do encontro dos corpos no ambiente físico, que fornece uma maior gama de elementos que suportam o laço. A ausência do encontro físico, portanto, marca a possibilidade de experiência no ERE, em que se faz ausente a dimensão orgânica, mas se evidencia o corpo em sua dimensão pulsional, na qual o simbólico se inscreve.

Nesse sentido, as pesquisadoras Cristiana Carneiro e Larissa Scherer trazem uma problematização que dialoga com esta pesquisa:

Como pensar na relação observado e observante no ensino remoto que a quarentena impôs? Diante de corpos reduzidos e achatados, que muitas vezes se representam só por imagens de cabeças, o educador não estará isento da necessidade de produzir um sentido para aquela relação/não relação que ali se produz. Justamente porque é essa produção de sentido que servirá de bússola para a transmissão, já que essa última é sempre relacional (CARNEIRO; SCHERER, 2021, p. 9, grifos meus).

Assim, para essas autoras, com a imposição de um outro modo de relação com o corpo no ERE, é preciso que se estabeleçam novos sentidos para a prática do Estágio Supervisionado como condição para a transmissão do conhecimento, ancorada no desejo de saber. Dito de outro modo, a transferência na relação de ensino e aprendizagem remota demanda a produção de sentidos para uma corporeidade que se apresenta no digital como amputada, parcial, destacada do corpo físico. Por isso, proponho um primeiro movimento de análise que busca compreender de que forma esse corpo e seus objetos são falados pelos participantes da pesquisa e como isso se relaciona com a transferência de trabalho.

Inicialmente, fica evidente, no discurso da professora Roberta, a angústia manifestada na frequente queixa de duas situações. A primeira relaciona-se à ausência da imagem e do olhar de seus alunos na tela, pois era comum a permanência de grande parte das câmeras desabilitadas durante os encontros síncronos. A outra, em muitos aspectos decorrente da primeira, diz respeito à dificuldade de enlace com esse corpo do outro que não se dá a ver, verbalizada pela docente na expressão estar “*falando sozinha*”, pois além de não aparecerem na tela, muitos alguns dos alunos não se comunicavam pelo microfone ou por texto durante as aulas. Certamente, essa situação de privação do olhar e da voz do outro, vivenciada por Roberta, é fonte de angústia para um professor. Com base em Birman (2020), Carneiro e Scherer afirmam ser a origem do mal-estar do docente, no caso do ERE, a relação com o desalento, ou seja, a ausência do apelo e da demanda ao outro a quem o ensino se dirige, pois “[e]nsina-se para um vazio, um opaco de tela que não dá sinais de vida” (CARNEIRO; SCHERER, 2021, p. 11).

Queixas dessa natureza foram repetidas ao longo do curso, sobretudo nas primeiras aulas, o que dá indícios da angústia de Roberta por lecionar naquela situação. Para ilustrar e comentar essa questão, apresento o Recorte 1, retirado da fala da docente na aula síncrona nº 5, quando os alunos Carla e João apresentavam um seminário.

Recorte 1

Então, eu acho, por exemplo / **aqui eu não tô vendo vocês** / Isso pra mim foi **a grande adaptação** que eu / **que eu tive que passar**, / que eu acho que **foi muito mais difícil no início** / **e agora eu já tô até me acostumando que eu praticamente estou falando sozinha agora**, né? / Porque eu **tô olhando a apresentação aqui da Carla** e uma / **um quadradinho pequenininho que tem o João**, assim. / É / é / a **única fotinho que eu tô vendo** / Ah, e **o resto não sei** / **Não sei o que tão fazendo** / Se tão **olhando novela**, se tão, né... / Não, não dá pra saber / Então / **é claro que eu tô brincando, né, gente?** [risos] / Mas, mas assim, é // Isso pra mim é **muito estranho** / **é muito estranho**. / Mas, é, hoje eu já lido de forma diferente / **Eu já entendo que é uma contingência, né, num, dessa, dessa coisa da pandemia** / **Então, é, eu acabo mudando esse ritual, né?** / Eu acabo aceitando né, determinadas, é / é, / **restrições** / Enfim, de **forma bem diferente do que fosse...** / **Imagine se eu tivesse falando em sala de aula e vocês estivessem tudo olhando pra parede**. Né, tipo assim, “*talk to the hand*” [fale com minha mão], né, porque, às vezes, dá... / **No início eu tinha essa sensação assim: “eu não tô vendo eles, eu não tô tendo esse feedback, estão todos virados de costas pra mim, né?”**. / Pensando assim, tentando fazer uma, uma / é, **analogia com a sala de aula física**, né? (Roberta, aula síncrona, 09/09/2020, acréscimo meu).

Para realizar as análises deste tema, recorro às discussões sobre as pulsões e o corpo, discutidas na Seção 2.2, sobretudo, ao texto de Miller (2013), *Lacan e a voz*. O autor chama a atenção para o fato de que

[...] a voz é uma dimensão de qualquer cadeia significante, na medida em que qualquer cadeia significante – sonora, escrita, visual, etc. – comporta uma atribuição subjetiva, ou seja, **designa um lugar para o sujeito** (2013, p. 9, grifo meu).

A voz, portanto, elevada ao estatuto de objeto *a* por Lacan ([1962-1963] 2005), não equivale ao vocal, ainda que também esteja presente na fala. Para a discussão que apresento, importa enfatizar que a voz é aquilo que possibilita que o sujeito não apenas se posicione na cadeia significante, mas também seja localizado pelo outro no discurso. Em outras palavras, seja nos registros sonoro, visual, escrito ou quaisquer outros nos quais incida o simbólico, a voz sinaliza a presença de um sujeito em um discurso. Isso implica que ela participa do estabelecimento do laço enquanto parte do corpo do sujeito integrada à rede simbólica.

Uma vez que a voz é indicativa do posicionamento subjetivo na teia discursiva, o Recorte 1 nos permite analisar a forma como Roberta se posiciona diante de seus alunos. Inicialmente, observamos sua queixa relacionada à privação do olhar, dado que ela não podia ver a imagem dos discentes na tela e nem estar certa de que era vista por eles. Em seguida, o olhar se desloca para a voz, pois, sem poder ver seus interlocutores, a docente considera não estar sendo ouvida e, assim, estaria “*falando praticamente sozinha*”. Por apenas ter acesso à fala e à imagem dos dois alunos que apresentavam o seminário naquela ocasião, Roberta recorre à fantasia para tamponar o não-saber a respeito dos demais e afirma, em tom jocoso, que eles poderiam estar “*olhando novela*” enquanto ela lecionava. Nesse ponto, percebe-se a voz do sujeito que, por meio do gracejo, como mostra Freud, em *Os chistes e sua relação com o inconsciente* ([1905b] 1996), diz uma verdade da ordem do inconsciente que não poderia ser dita de outra forma: um desabafo sobre o insuportável da angústia de dar aula em uma sala de aula virtual e sem a garantia do olhar e da presença do outro.

Nessa direção, Miller (2013) discute que a fala comporta um caráter paradoxal. O sujeito que fala também se ouve, pois a voz é um objeto que possui reflexividade. No entanto, o autor pontua que ouvir-se é diferente de escutar-se. Ao escutar-se, o sujeito

se divide, pois deve tomar distância de sua fala, já que a voz designa para ele um lugar na cadeia significativa, a qual é sempre constituída “a várias vozes” (MILLER, 2013, p. 10). Nesse sentido, podemos dizer que a voz comporta uma alteridade em relação ao *eu*. Isso se observa quando Roberta, em sua divisão subjetiva, ao falar de sua angústia se escuta e, por escutar-se, sofre um estranhamento pelo próprio dizer. Com isso, ela se apressa a negar o que disse (“*Não sei o que tão fazendo / Se tão olhando novela*”), tentando encobrir a verdade de um dizer por meio do humor: “*é claro que eu tô brincando*”.

Ainda sobre a queixa da ausência do olhar dos alunos, a docente metaforiza a permanência das câmeras desligadas, comparando-a a situação presencial de ensino ao ERE: isso equivaleria a ela estar “*falando em sala de aula*” presencialmente e os alunos estarem todos “*olhando pra parede*”, “*virados de costas*”. Novamente, sua fala comporta um tom de humor e toca na dinâmica pulsional do olhar. Em comparação à invocante, na dinâmica escópica, conforme Miller (2013), o sujeito que olha não se vê porque o olhar é um objeto sem imagem, ou seja, não possui a propriedade de reflexividade que caracteriza a voz. Portanto, o sujeito só pode ver-se a si mesmo a partir do olhar do outro, como objeto. Quando esse outro é mediado pela câmera que se mantém desligada, o sujeito se angustia por não ter seu olhar refletido, nem qualquer outra manifestação, como a fala ou a escrita que, na impossibilidade do olhar, cumpriria a função simbólica de manifestar a presença do outro por meio da voz.

Miller (2013, p. 3-4) chama a atenção para a diferenciação que se deve fazer entre a visão e o olhar, pois estão em registros distintos e não se equivalem:

De fato, na mesma medida em que a relação especular do “eu me vejo me vendo”, suporta as identificações imaginárias — e, no fundo, o espelho está aí para materializar a imagem —, ela dissimula a distinção que deve ser feita entre visão e olhar; entre a visão como função do órgão da vista e o olhar, seu objeto imanente, onde se inscreve o desejo do sujeito (e que não é um órgão, nem função de biologia alguma).

Portanto, quando Roberta se queixa de não poder ver os alunos, o que está em cena em sua fala não é a função da visão, mas sua relação com o objeto olhar.

Assim, na situação de ensino experimentada pela docente, nos casos em que as câmeras estão desligadas, o que retorna ao sujeito que olha é a ausência de imagem, o próprio objeto *a*, que deveria estar encoberto pela imagem do outro. Dessa forma, se a

imagem do outro é o que oculta o objeto *a* enquanto objeto da pulsão escópica e causa de desejo e de angústia (LACAN, [1962-1963] 2005), quando a imagem falta, o que resta ao sujeito é a angústia. Nessa direção, Olivera (2017) pondera que este afeto atualiza o fato de que o *eu*, na realidade, só existe como corpo despedaçado, conforme mostrou Freud ([1914b] 1996), e isso o compele à continuamente buscar o asseguramento de sua imagem no outro, a ela se alienando. Oliveira (2017, p. 110) também elucida que, “[...] quando o outro, no qual se esperava encontrar asseguramento narcísico e apaziguamento, não corresponde à imagem do *eu*, este é conduzido à experiência de despersonalização característica da angústia”. Podemos considerar, com isso, que, no caso de Roberta, a ausência da reflexividade do olhar dos alunos, que retornaria para ela a imagem de si enquanto professora, parece incidir de forma a desestabilizar aquilo que até então ela realizava em termos de sua prática de ensino, pois isso se relaciona com a dimensão narcísica da constituição de uma identidade docente.

Lacan ([1949] 1998) discute a constituição narcísica do *eu* em suas elaborações sobre o estágio do espelho, mostrando que a imagem é estruturante para que o sujeito construa uma imagem ideal de si, com ela se identifique, e organize sua realidade. Essa imagem é capturada pelo bebê, num primeiro momento, como reflexo do olhar do outro materno e, mais adiante, por seu próprio reflexo no espelho. Nesse processo, o bebê deixa de se ver como um corpo fragmentado e produz a ilusão de totalidade corporal. Nesse momento, se apresenta um determinado objeto — a imagem do corpo próprio — cujo reconhecimento produz o efeito de tornar o sujeito transparente a si mesmo, na medida em que ele se reconhece na sua imagem.

Essa primeira experiência de (re)conhecimento se estenderá nas relações do sujeito com os demais objetos ao longo de sua vida, pois “[...] é motivada pelo fato de que o objeto do conhecimento é construído, modelado, à imagem da relação com a imagem especular” (LACAN [1962-1963] 2005, p. 70). Nesse sentido, considerando os laços que podem se formar nas situações de ensino e de aprendizagem, Tavares (2011, p. 151) observa que

[o] fato da especularidade se referir a um tempo primordial da constituição do sujeito não significa que sua incidência desapareça com a chegada da maturidade. A relação especular é atualizada a cada identificação imaginária empreendida pelo sujeito no decorrer da vida, acarretando a alienação a uma construção imaginária.

Desse modo, se o sujeito atualiza sua experiência primordial com a relação especular na constituição de sua imagem ao longo de sua vida, compreendemos que isso ocorre também nas relações identificatórias entre professores e alunos. O sujeito que olha busca uma imagem de si, construída imaginariamente na relação especular com o outro. Na experiência relatada, no entanto, quando essa relação é quebrada (não há o olhar dos alunos para a professora), o sujeito pode sentir sua imagem desorganizada ou fragmentada, o que lhe causa mal-estar. Isso pode repercutir sobre sua própria identidade relacionada ao fazer docente, pois, como afirma Neves (2016, p. 76), “[p]ara um professor é impossível lecionar sem que o aluno o olhe”. Isso se relaciona ao fato de a qualidade do que se apresenta na dinâmica escópica ser a de um “dar-a-ver” (LACAN, [1964b] 2008), ou seja, o sujeito se coloca como objeto do olhar e, portanto, do desejo do Outro. Por isso, Roberta se engaja na busca do olhar dos alunos, na tentativa de, assim, preservar a imagem de si que constitui seu fazer docente, para que possa estabelecer a relação de ensino.

O outro é aquele que realiza a presença da alteridade que, ao instaurar uma demanda dirigida ao *eu*, faz laço. É em relação a essa presença que o *eu* se constitui. Nas condições de ensino estudadas, a presença do corpo aparece negativada, marcada pela percepção de sua ausência na situação virtual, o que pode ser identificado na metáfora produzida por Roberta “*todos virados de costas pra mim*”. Não há elementos que permitam afirmar que se trate realmente da ausência dos sujeitos naquele momento — os alunos poderiam estar presentes como espectadores, por exemplo. No entanto, é o corpo que fornece indícios da presença e do que a alteridade quer do eu. São os signos emitidos pelos corpos de seus alunos (olhar, voz, imagem, movimento, escrita) que dão as pistas de que estes encontram-se presentes para que, dessa forma, a professora possa se dirigir a eles no ato da transmissão. Sem isso, mesmo que estejam assistindo à aula de Roberta, o que ela percebe é a sua ausência. Essa situação parece ter tido efeitos na construção dos laços transferenciais com a turma, uma vez que Roberta se mostra engajada na demanda de endereçamento aos discentes e também na tentativa de que eles se enderecem a ela, pela via do olhar.

Apesar da reconfiguração virtual da dinâmica pulsional envolvida com os objetos voz e olhar ser fonte de estranhamento e de angústia nas experiências de alguns dos participantes desta pesquisa, como se percebe no caso de Roberta, a fala de outros

sujeitos sugere algo diferente. Para alguns, a possibilidade de ocultar a imagem do próprio do corpo no ambiente virtual de ensino pode ter um efeito aliviador. Considerando o discurso escolar e os papéis que ele designa para cada sujeito na sala de aula, compreendo que a questão com a câmera e com o olhar tende a incidir de formas distintas para cada sujeito, a depender de sua posição no laço social (por exemplo, professor ou aluno) e de sua relação com o desejo. Nessa direção, Nádia Laguardia de Lima (2020), em uma pesquisa com crianças e jovens sobre sua percepção do Ensino Remoto Emergencial, observou que os participantes mencionam o corpo com frequência em suas falas, pelo prisma do olhar. Alguns afirmam gostar do formato remoto por poderem ver seus colegas e professores durante a pandemia. Outros, por sua vez, declaram gostar da possibilidade de ver sem serem vistos durante as aulas virtuais. Com isso, se evidencia o caráter singular de cada experiência, em que um mesmo objeto possui diferentes efeitos sobre os sujeitos, ou mesmo efeitos ambivalentes. Neste ponto, a experiência da aluna Taís contrasta com a de Roberta, na medida em que, para a discente, a exposição de sua imagem na câmera representava algo invasivo.

Recorte 2

Porque é **muito diferente**, tipo / é, nesse ensino remoto // é **muito** / É, **parece pouca coisa** / mas quando você **abre a câmera, parece que é mais invasivo!** / É **bizarro**, mas assim / como eu também faço aula, né, digital, às vezes bate essa sensação por, de **timidez** / Tipo: "**não, não quero a / abrir a câmera, é muito, invasivo**" / **Como se fosse acontecer...** // como se fosse outra coisa **completamente diferente se eu tivesse lá na sala** / E não ia, na verdade [sorrindo], mas, tem essa, essa... (Taís, Entrevista 2)

À primeira vista, chama a atenção a referência da aluna a um excesso atribuído ao Ensino Remoto Emergencial, em contraposição ao ensino presencial. Essa elaboração pode ser observada pelo recurso à comparação entre as duas modalidades de ensino ("*completamente diferente se eu tivesse lá na sala*"), com a recorrência de advérbios de intensidade, que contribuem para a construção da ideia de algo que ultrapassa o estranho (por ser bizarro) e bordeja o limite do suportável, como vemos na gradação que ela constrói em seu relato: **muito** diferente → parece **pouca** coisa → **mais** invasivo → **bizarro** → **muito** invasivo → **completamente** diferente. Para exemplificar isso que a afeta excessivamente, Taís relata:

Recorte 3

Olha / aqui eu **tô em casa**. / É ai, eu acho que existe esse aspecto da "**invasão**" / que realmente é novo, /que se eu estivesse na Universidade não estaria acontecendo / Mas é assim / **olha**, nesse momento, como eu tô num **lugar um pouquinho feio** / eu **coloquei** / eu, eu / É // como é que chama? / É / **blurred**. [borrado] (Taís, Entrevista 2, acréscimo meu).

Com esse exemplo, a aluna permite compreender que, ao “abrir a câmera”, ela sente-se exposta à invasão do privado pelo público. Ao articular as noções de público e de privado na fala de Taís, me refiro, respectivamente, ao espaço da sala de aula na universidade e ao espaço do lar. O diferente com o qual a aluna se depara diz respeito ao lugar da sala de aula, espaço público que foi transferido para o ambiente privado do lar, onde os sujeitos vivem sua intimidade. A aluna parece se sentir invadida em sua privacidade com o ensino virtual, que demanda a abertura das câmeras e, de certo modo, a abertura dos lares aos colegas e professores, que podem ter acesso a coisas da vida privada que não se deseja mostrar, como um ambiente “*um pouquinho feio*”, em que Taís afirmou se encontrar no momento de nossa entrevista. Por isso, a sala de aula física parece ser um ambiente mais seguro, fechado, onde há, para utilizar um termo que Roberta empregará mais adiante, “*rituais*” consolidados a serem seguidos por cada sujeito que desempenha determinado papel. No entanto, o ambiente virtual síncrono, onde os rituais da sala de aula presencial não podem ser reproduzidos, pode deixar a aluna à mercê das contingências do ambiente doméstico, tendo como testemunha todos os participantes do encontro, “*como se fosse acontecer...*” algo que ela não consegue nomear, interrompendo sua enunciação nesse ponto.

A confluência entre os espaços sala de aula e lar faz com que o sujeito, embora esteja geograficamente *em casa*, não se sinta à vontade ali. Tampouco ele se sente propriamente na sala de aula. Sua casa torna-se, assim, um lugar *infamiliar*, como ponderou Kaufmanner (2020). Uma saída para essa situação aparece, então, para Taís, com o recurso de borrar o fundo da tela, para que, quando a câmera precisasse estar ligada, o foco recaísse apenas sobre seu rosto, e não sobre o ambiente que a cercava.

Surge, por força dessa discussão, a dinâmica revelar/ocultar, que faz parte do circuito pulsional e dos modos de gozo do sujeito em sua relação com o objeto olhar e com a imagem. Para tentar minimizar os efeitos invasivos da câmera, a aluna pode utilizar o recurso de borrar a imagem ou, mais radicalmente, desligar a câmera por completo e, desse modo, ver sem ser vista, revelando e ocultando sua imagem de

acordo com o que lhe é suportável. É dessa forma que Taís consegue transitar melhor no ambiente virtual de ensino: permanecendo na cena educativa no ERE, mas preservando, sempre que possível, a imagem de seu corpo e de seu lar. Assim, a aluna não se ausenta, mas controla o que de seu corpo pode ser revelado e ocultado na cena virtual, dando alguns indícios de sua presença, o que lhe permite participar da construção do laço transferencial com a professora e com a turma.

O relato de Taís nos permite considerar que o olho da câmera não possui subjetividade, corpo ou rosto, mas incide simbolicamente sobre o sujeito como objeto, como olhar, provocando efeitos que, muitas vezes, se manifestam no imaginário. Não se sabe ao certo quem, quando e o que o olho digital vê. Imagina-se que os alunos estejam “*olhando novela*” em vez de assistir à aula, ou observando o “*lugar um pouquinho feio*” onde a colega estaria. No caso de Roberta, o que a angustia é a fantasia de não ser vista pelos alunos. Taís, por sua vez, fica imersa em uma sensação permanente de ser observada e, dessa forma, prefere desligar sua câmera para proteger-se da invasão, podendo ver sem ser vista.

Neste momento, cumpre contrapor a experiência de Roberta com o ensino mediado pela tela com a de Taís. Para ambas está colocada a questão de ver sem serem vistas, porém, com consequências distintas em cada caso. Isso possivelmente se relaciona ao fato de Roberta e Taís ocuparem papéis distintos no discurso escolar, o que as posiciona de maneiras não coincidentes na relação de ensino-aprendizagem. Dito de outro modo, para um docente, como ressalta Neves (2016), é parte de seu ofício ver e ser visto pelos alunos, afinal, conforme o discurso pedagógico, é o professor aquele que se coloca em evidência na frente da sala de aula ao ocupar o lugar do mestre. Dos alunos, por sua vez, espera-se que observem, escutem e aprendam com o professor.

Dessa forma, a experiência de Roberta foi marcada pela privação do olhar que no encontro presencial lhe era dirigido. Por sua vez, guardadas as devidas proporções, tendo em vista que a docente mantinha sua câmera ligada durante todo o tempo das aulas e era também o sujeito cuja fala predominava, os discentes podiam operar de forma um pouco mais aproximada ao que ocorria na sala de aula física, no que diz respeito à possibilidade de ver e ouvir a professora. Assim, a lógica da sala de aula, especificamente sob os aspectos das dinâmicas escópica e invocante, foi, em certo nível, preservada no ERE para os alunos nos encontros síncronos, ao passo que, para

Roberta, a falta de acesso à imagem dos discentes parece ter provocado maior mal-estar.

Por isso, o olhar como objeto a , em sua relação com a problemática do olhar na tela do computador, torna-se relevante nas experiências dos sujeitos desta pesquisa, uma vez que as identificações imaginárias materializadas na relação especular são colocadas em xeque, inclusive aquelas relacionadas ao próprio fazer docente e aos papéis de estudante/estagiário no vínculo transferencial. Essas questões, portanto, provocam efeitos na conformação dos laços transferenciais entre professor e aluno, que se veem desestabilizados em suas identidades profissional e discente em virtude de tantas mudanças provocadas pelo ERE. Em consequência disso, esses sujeitos precisaram construir alternativas para a produção de um trabalho sob transferência, em que o laço foi suportado pela presença do outro na medida em que o endereçamento pôde acontecer pela voz (seja por meio da fala, da escrita ou da própria imagem) e pelo olhar (ainda que, muitas vezes, este não encontre a especularidade buscada). Os estranhamentos e a angústia relatados pelas participantes, relacionados à presença desses dois objetos parciais, destacados do corpo físico, apontam para os percalços enfrentados na busca do laço. Não obstante, se a relação com a voz e com o olhar impõe certas dificuldades, esses objetos são, ao mesmo tempo, as vias pelas quais podem ser costurados os laços transferenciais.

A partir disso, podemos observar os movimentos dos sujeitos em direção à construção de saídas para produzir o laço na situação que enfrentavam. No caso de Roberta, vemos a docente realizar algumas afirmações que podem ser analisadas sob tal perspectiva. No Recorte 1, ela declara que a falta de acesso à imagem dos alunos foi a grande adaptação pela qual passou no ERE e que isso teria sido mais difícil no início das aulas, pois àquela altura (no quinto encontro síncrono), já se acostumava a estar praticamente “*falando sozinha*”. Mais adiante em sua fala, a docente afirma compreender que se trata de uma contingência imposta pela pandemia e que, em função disso, seria necessário modificar alguns rituais de sala de aula e consentir com certas restrições. Nessa mesma aula, a professora faz a seguinte afirmação:

Recorte 4

Então não, não, foi essa a questão, assim / mas é, **como incorporar isso** [as tecnologias] **num processo de ensino de... e no processo de aprendizagem** / Que eu acho que foi o que pesou bastante,

considerando que a gente vinha, né, assim / toda aula, tudo, todo o gênero, né? Se a gente pensar na prática social como gênero discursivo, todo gênero envolve uma certa ritualização, né? / Se eu partir do princípio de que práticas sociais são padrões recorrentes de uso da linguagem na sociedade para te, né? / realizarmos determinados objetivos / **toda, toda aula né? / a sala de aula, ela envolve uma série de rituais / E esses rituais mudaram muito abruptamente, então, assim, por / em função da tecnologia**, porque **sem ela a gente não ia conseguir interagir**, né? (Roberta, aula síncrona 09/09/2020, acréscimo meu).

Percebemos que Roberta consegue elaborar sobre a mudança abrupta sofrida em razão da substituição da sala de aula física pela virtual. A partir de seu conhecimento sobre gêneros discursivos e sobre a docência, ela conclui que a sala de aula, enquanto gênero, sofreu modificações no ERE e que este fato impôs mudanças nos rituais associados ao discurso da sala de aula. Os padrões de interação na sala de aula presencial não podiam ser simplesmente transpostos para a sala virtual. Com isso, a docente reconhece a relevância do suporte tecnológico, sem o qual a interação entre professor e aluno não seria possível. Além disso, ela observa que foi preciso consentir com o fato de os alunos não manterem as câmeras ligadas o tempo todo, embora permanecesse, em todas as aulas síncronas, com seu dispositivo ligado e sempre solicitasse aos alunos que também o fizessem. Noto, nesse movimento, que Roberta toma, ao longo das aulas, uma mudança de posição frente ao saber já constituído, buscando reorganizar o modo como o laço transferencial era produzido na sala de aula da nova situação de ensino e, com isso, criando outra forma de ensinar possível naquela situação.

Desse modo, a questão inicial da sala de aula, muito centrada no olhar, para Roberta, passa a ceder cada vez mais protagonismo para a voz, visto que a docente tentou manter o discurso circulando o tempo todo durante os encontros síncronos, especialmente pela fala. Além disso, ela buscou outras saídas para garantir que sua voz e as dos alunos encontrassem espaços para se projetar e, dessa forma, estreitar os laços com eles. Como efeito desse movimento, Roberta encontrou, no grupo de mensagens instantâneas, um lugar em que o laço poderia ser sustentado fora da sala de aula virtual, pois, no ERE, além de veicular a voz do sujeito que endereça sua palavra ao outro, a escrita pode exercer o papel de substituir a fala. Tal compreensão se suporta nas palavras de Miller (2003, p. 8), que afirma que a voz, enquanto uma forma do objeto *a*, como referida por Lacan, é “[...] uma função do significante — ou melhor, da

cadeia significativa como tal. “Como tal” implica que não é somente a cadeia significativa como falada ou entendida, também pode muito bem ser enquanto lida e escrita”.

Nesse sentido, o trabalho de Iranice Silva (2010) demonstra que a escrita no EaD é a forma possível de endereçamento da demanda ao outro e, por isso, possui papel central no desenvolvimento dos laços transferenciais. Como observei na Seção 2.4, na situação estudada, a escrita também se mostrou relevante como dispositivo que cumpre a função de veicular da voz do sujeito, na medida em que a “[...] voz como objeto *a* não pertence de maneira alguma ao registro sonoro” (MILLER, 2013, p. 4). No entanto, diferente da EaD, no Ensino Remoto Emergencial, provavelmente em virtude da existência de encontros síncronos, observou-se que a escrita teve maior protagonismo enquanto forma de manutenção do laço transferencial em momentos “extraclasse”, quando alunos e a professora podiam manter contato por meio das interações de texto no aplicativo de mensagens instantâneas. Roberta parece ter encontrado no aplicativo uma saída para obter um pouco da presença de cuja falta ela se queixava durante as aulas, mesmo que as interações pela ferramenta não tivessem tanta relação com a transmissão dos saberes acadêmicos em si e se centrassem mais em questões pragmáticas e burocráticas do estágio. De toda maneira, a compreensão de que seria necessário possibilitar um canal de comunicação extraclasse naquela situação foi uma alternativa para fortalecer o laço com a turma, acompanhá-la e orientá-la na produção do trabalho.

Essas primeiras observações sobre a constituição do laço transferencial entre Roberta e seus alunos apontam para a centralidade da relação dos sujeitos com os objetos voz e olhar na situação da sala de aula, pois são eles que marcam, no virtual, a existência do corpo, por meio do qual o laço pode se formar, como lembra Askofaré (2010). No caso do Estágio Supervisionado, o corpo, conforme Fairchild (2010), e também o olhar, ocupam um lugar privilegiado, no sentido de ser a observação dos professores no exercício da docência uma das principais atividades do estagiário no campo de estágio. Na situação em que se deu o Estágio II, parece importante registrar como a observação ou a sua impossibilidade repercutem nas falas dos sujeitos, que mencionam direta ou indiretamente essa questão, que se desdobra também em um tema tangenciado nesta análise, que são as identidades docente e discente, em relação às quais notamos certa desestabilização do imaginário relacionado aos papéis do

professor e do aluno. Por estar diretamente relacionado à questão da formação e da profissão docente, considero relevante observar alguns pontos relativos ao tema.

5.2 A resignificação de saberes docentes e discentes no ERE

Nos Recortes que se seguem, trago trechos de falas em sala de aula e de relatos que mostram a percepção dos participantes sobre as alterações no ensino provocadas pela resignificação do corpo no Ensino Remoto Emergencial. No primeiro, o aluno Carlos expressa sua preocupação pelo fato de que, nas escolas da Rede Pública, não estariam ocorrendo aulas.

Recorte 5

Professora, essas escolas são as escolas particulares? Porque as Escolas Públicas, os alunos / **eles não estão tendo aulas** / Eu tenho um sobrinho e uma sobrinha aqui e eles estão **apenas fazendo exercícios e os postando no Google Classroom** / e **eles não estão tendo aulas de verdade** / Então a parceria é com professores da escola particular ou da Escola Pública? (Carlos, aula síncrona, 22/08/2020, traduzido livremente do inglês).

É interessante notar que, para Carlos, na Escola Estadual, os alunos não estariam tendo “*aulas de verdade*”. Por isso, ele manifesta seu interesse em realizar o estágio em uma escola particular, pois lá, sim, na concepção desse aluno, as aulas estariam ocorrendo. Quando menciona “*aulas de verdade*”, Carlos se refere às aulas síncronas, com participação simultânea de professor e alunos. Se considerarmos a posição do estagiário em relação às atividades a ele atribuídas em sala de aula, a fala do aluno sugere que, para ele, é relevante observar o professor lecionando, mesmo que no ambiente virtual, o que nos remete à observação de Fairchild (2010) sobre a especificidade do corpo na formação e no fazer docentes. A fala do aluno nos permite, também, afirmar que, para ele, a existência desse corpo no virtual está atrelada à situação síncrona de ensino, na qual transitam, como venho pontuando, a voz e o olhar dos participantes. O posicionamento de Carlos nos sugere que no virtual, a transmissão e, portanto, a possibilidade de sustentação da transferência de trabalho que resulte em um saber para sua formação, também reside na possibilidade do enlace entre os corpos por meio de seus objetos *a*. Assim, o estagiário expressa interesse pelo estágio com professores da rede privada, pois, dessa forma, poderia observar e participar das interações nas aulas síncronas, que eram o que estaria mais próximo da experiência presencial.

O próximo Recorte foi retirado do relato da professora Laura, que coaduna com a percepção de Carlos sobre a ausência de aulas no Ensino Público, em contraposição ao Privado:

Recorte 6

Pra falar sobre o estágio remoto, eu acho que é importante falar sobre o nosso contexto de remoto / **porque professores de escola particular estavam dando aula e nós lá na nossa escola, não tivemos esse momento de aula** / E / a gente ficou sem contato mesmo com os alunos [...] / Nós não estávamos dando aula (Laura, Entrevista).

O Ensino Remoto Emergencial, como venho discutindo, causou uma série de modificações no fazer docente, causando desestabilizações no discurso escolar que, por sua vez, provocam efeitos nas identificações de professores e discentes. No entanto, muitas noções parecem ter permanecido inabaladas, sendo uma delas aquela sobre o que caracteriza uma “*aula de verdade*”. Tanto Carlos quanto Laura não consideram as atividades realizadas nas Escolas Estaduais, ou seja, os PETs, como aulas. O significante *aula* parece estar relacionado à presença do professor, com seu corpo, realizando seu fazer mais característico, que é o ato da transmissão do saber aos alunos, no espaço da sala de aula, seja ela física ou virtual. A aula é, portanto, um discurso do qual participam professores e alunos num determinado espaço destinado para essa atividade, que é a sala de aula.

No entanto, Sandra oferece uma outra perspectiva, em que mesmo no caso das escolas privadas, que teriam aulas síncronas por vídeo — ao que ela se refere como “*tête-à-tête*” —, o ERE “deixaria a desejar” porque não permite ao professor ensinar o conteúdo de sua disciplina, ou seja, a aula virtual não equivaleria à aula presencial.

Recorte 7

É, eu percebo um **lack [falta] no conteúdo**, sabe? / No **conteúdo**, assim / **CONTEÚDO MESMO** / Mas eu acredito que isso não seja só em escola pública, não / É, eu acho que **mesmo nas escolas privadas, onde eles têm essa / é / esse tête-à-tête**, assim / esse encontro via Google Meet ou via Teams / é / é diferente / Fica mesmo um **abismo** aí / Isso na minha percepção, tá? / Um **abismo no CONTEÚDO** [...] **CONTEÚDO** mesmo / Matemática, 2+2 / Inglês, *How do you do?* / Sabe? / **CONTEÚDO / CONTEÚDO** [...] / Agora, esse / **esse tipo de approach [abordagem]**, né? / na pandemia / agora / ele **deixa a desejar** / Ele **deixa MUITO a desejar** / muito (Sandra, entrevista, 28/10/2020, acréscimos meus).

Se, nas falas de Carlos e de Laura, a preocupação centra-se na questão da ausência de aulas na Rede Estadual de Ensino, o que toca Sandra é a percepção de não

ser possível, no ERE, transmitir o conteúdo curricular. Em ambos os casos está em jogo a desestabilização daquilo que constitui os saberes do fazer docente, no entanto, a estagiária entende que o ensino e a aprendizagem são prejudicados no ERE porque este priva o professor das condições para transmitir seu objeto de ensino. Dito de outro modo, para Sandra, no regime remoto, o professor é privado do encontro com seus alunos, que é a condição de possibilidade para o ensino. Dessa forma, uma leitura possível de seu relato indica que o papel do professor, imaginariamente constituído em relação a determinados conhecimentos participantes dos discursos científico e universitário, com os quais o docente se identifica, é colocado em xeque no Ensino Remoto pela impossibilidade de sua transmissão no espaço físico da sala de aula, o que nos remete, mais uma vez, ao atravessamento do corpo como elemento central na formação docente. Com a ausência do corpo, da forma como a estagiária o compreende, há uma desestabilização das identificações do sujeito com esses saberes que o caracterizam professor, na medida em que o conhecimento científico e disciplinar, ou seja, o “*conteúdo*”, participa da constituição identitária docente. Talvez por esse motivo, a estagiária considere que o ERE deixa “*muito a desejar*”, pois evidencia o real da falta e a insuficiência dos referenciais que constituem um fazer docente — no caso, o saber acadêmico ligado ao ensino da língua inglesa —, que não são capazes de abarcar todas as possíveis situações que envolvem o ensino.

Essas duas questões são manifestadas também pela professora Laura, na perspectiva de sua relevância para a formação do professor. A docente relatou que criou um grupo no aplicativo de mensagens instantâneas especificamente para veicular atividades extras de língua inglesa para seus alunos. Com isso, esperava que, quando as estagiárias Camila e Taís iniciassem seu estágio, elas tivessem a oportunidade de realizar algo relevante para sua formação. Para Laura, aplicar as atividades dos PETs que, em sua descrição, soavam um tanto burocráticas, não traria contribuição para a formação docente das alunas.

Recorte 8

Eu criei esse grupo específico no WhatsApp pra Inglês porque **eu ia receber as estagiárias e porque não tinha nada que a gente tivesse fazendo que fosse interessante pra elas** / Pelo menos, não no meu ponto de vista, né? **Porque ficar adap... adaptando formulário, PET pra formulário, assim, tá. O que que / o que que uma pessoa que está estudando inglês pra, pra lecionar, vai aprender com isso? / Nada, né?** (Laura, Entrevista).

É interessante mostrar com esse posicionamento da supervisora que, embora tenha declarado a ausência de aulas na Escola Estadual, ela encontra uma saída que julga ser relevante para a experiência formativa das estagiárias: a criação de um canal de comunicação com os alunos pelo qual se podiam enviar atividades de língua inglesa e interagir com os discentes, para além do que propunham os PETs. Nesse ponto, podemos considerar que a voz se apresenta também na saída para prática docente adotada por Laura, que buscou, pela via da ampliação dos espaços de trocas discursivas, nos quais os laços podem se formar, implicar-se na transmissão com seus alunos e com Taís e Camila. Tal posicionamento demonstra o engajamento da docente em uma transferência de trabalho, mesmo antes de efetivamente receber as estagiárias. Isso é sinalizado por seu reposicionamento frente ao saber, com a criação de atividades que extrapolavam aquelas determinadas pela Secretaria de Estado de Educação, com o objetivo de obter o engajamento dos alunos, além da produção de algo que lhe permitisse trabalhar em conjunto com as estagiárias e que fosse, em sua perspectiva, relevante para a formação docente.

Pude notar, ainda, outra preocupação relativa ao imaginário atrelado à formação e ao fazer docentes, gerada pela nova situação de ensino, expressa na fala da estagiária Camila durante um encontro síncrono. Para essa aluna, o apagamento do corpo físico na virtualidade surge atrelado à ameaça da completa desestabilização do discurso escolar referente aos estágios, confundindo ou mesmo apagando a liturgia dos papéis preestabelecidos na relação do professor supervisor com o estagiário. Na fala de Camila, também, o corpo se destaca na experiência da formação do professor no estágio. Para exemplificar este ponto, exploro uma parte da interação entre a aluna e Roberta, ocorrida na primeira aula síncrona.

Recorte 9

Camila: Eu realmente quero saber como as coisas estão acontecendo agora nesta situação / Ah, é por isso que eu realmente quero / **fazer a prática numa escola pública** / ah, mas também **estou com um pouco de medo** porque / por exemplo, o Carlos disse que a sobrinha dele, certo? / disse a ele que o professor não está realmente ajudando / **Então eu temo que talvez o professor coloque todo o trabalho em nós** / ah, e **ficaria pesado** / Eu espero que isso não aconteça, mas **estou com medo**.

Roberta: Ah, Camila, lembre-se / toda negociação tem duas partes, certo? / Então, ah, a ideia é que **haverá limites**, certo? / **Mas limites com sentido, considerando o contexto, certo?** [...] / **E caso você precise se preocupar com isso, lembre-se de que você tem a nós** / Você tem alguém para ligar / Então é só pegar o telefone e nos mandar uma mensagem.

[...]

Camila: Mas a questão é que os **limites neste momento não estão tão claros quanto eram antes /** Porque **antes havia limites / O professor está lá** dando aula e então nós tínhamos uma ou duas aulas para dar / **Havia limites / Agora não há limites /** pelo menos eu **não consigo ver os limites** (Camila e Roberta, aula síncrona, 10/08/2020, traduzido livremente do inglês).

Para Camila, os papéis do supervisor e do estagiário encontravam-se desestabilizados pela ausência material do corpo. Os “*limites*”, significante fornecido por Roberta e incorporado por Camila em sua fala, dizem respeito aos limites traçados no território da sala de aula por um discurso escolar constituído ao longo do tempo, em um cenário presencial, atravessado pela existência de um corpo que não é idêntico àquele que se apresenta no ambiente virtual de ensino. Embora, na perspectiva psicanalítica, possamos afirmar que há um corpo no virtual, nas experiências desses sujeitos, parece haver a percepção de que o corpo está elidido da cena no ERE. Ora, na situação presencial, as funções do estagiário são bem definidas em relação às do professor supervisor porque elas já estão bem estabilizadas no discurso escolar. Inclusive a própria questão espacial participa dessas delimitações. É o professor quem permite que o estagiário entre em seu território. É também o docente quem determina os limites e as possibilidades de atuação do estagiário no espaço da sala de aula. Essa relação pode ser encontrada, nas palavras de Camila, ao afirmar que: “*O professor está lá dando aula e então nós temos uma ou duas aulas para dar*”. O dêitico espacial “lá” marca o limite entre o estagiário e o professor, além de conferir-lhes um lugar determinado na sala de aula. No entanto, na situação do ERE, a aluna questiona sobre quais seriam os papéis de cada um face às mudanças nas condições de produção do discurso da sala de aula.

A perda desses referenciais e a necessidade de lidar com o desconhecido provoca medo em Camila, ao mesmo tempo em que a convoca a produzir, juntamente a seus colegas e à professora Roberta, outros sentidos para as novas condições de realização do Estágio. Nessa direção, percebemos que Camila, ao dirigir sua fala à Roberta para expor a situação que lhe angustiava, espera que a docente possa dar-lhe uma resposta capaz de reestabelecer alguns dos limites apagados pelo ERE, ou seja, a aluna espera que a professora consiga dizer-lhe como ser uma estagiária naquele momento e naquela situação. Com isso, notamos indícios do endereçamento da

transferência de trabalho com Roberta, na medida em que a aluna supõe que a professora sabia algo da experiência do estágio remoto que poderia responder a sua questão e, assim, diminuir sua angústia, ao mesmo tempo em que poderia auxiliá-la na prática do estágio. Observamos, também, como Roberta conduz a relação transferencial com a aluna, respondendo do lugar de suposto saber em que é colocada, nomeando, com o significante “*limites*”, o que compreendeu ser aquilo o que Camila desejava dizer, e tentando tranquilizá-la, ao reiterar estar disponível para conversar por telefone.

A aposta no saber do outro surge, então, com uma tentativa de reorganizar algo da própria identificação do sujeito em relação ao lugar do seu “eu-estagiário” no discurso escolar frente à ausência do corpo físico e dos saberes que a partir dele se produzem. Vale mencionar que o receio de Camila parte da fantasia com a qual ela busca lidar com o desconhecido do ERE, pois, até o momento de seu comentário, as negociações com as escolas campo de estágio ainda não haviam se iniciado e ela não sabia onde, com que professor supervisor e em quais condições realizaria o estágio.

Uma das consequências disso a que venho me referindo como um abalo do imaginário no discurso escolar para a formação passa pelos efeitos da privação do que até então era parte do fazer do estagiário: a observação do professor na sala de aula, o que se refere à questão da pulsão escópica comentada na Seção anterior. Nesse sentido, também Taís, ao tentar articular qual seria a função do estagiário, coloca em evidência a observação como seu principal atributo, sendo a intervenção também uma parte desta experiência.

Recorte 10

Então, **é muito mais você ficar mais observando, da maior parte**. E então, // **É, é, você tá observando** / mas, assim, você **também vai atuar** porque você vai fazer a **intervenção** / Então ali você já tem a experiência mais / você tomando o controle da turma, então / não sei def... / não sei definir (Taís, Entrevista 3).

O fato de considerar que a maior parte do trabalho do estagiário é observar implica que Taís compreende que o professor tem algo a transmitir e que isso pode ser apreendido pela observação de seu fazer em sala de aula, ou seja, por meio da relação escópica com o corpo do docente que ali se apresenta. Espelhando-se no professor, o estagiário pode estabelecer suas identificações e construir uma identidade docente

para si. No entanto, embora pareça se dividir entre observar e intervir, ao afirmar que não sabe definir bem qual papel seria o do estagiário, Taís parece indicar que primeiro se deve observar, enquanto aprendiz, para, então, poder assumir outra posição na formação, a qual se aproximaria à prática docente, a partir da intervenção.

A aluna entende que é neste ponto, o da intervenção, que se adquire a experiência profissional, pois, nesse momento, ao realizar a prática de ensino, o estagiário precisa se posicionar subjetivamente de maneira mais expressiva no discurso da sala de aula, ou seja, localizar-se nesse discurso por meio da voz. Assim, ele se desloca de uma posição mais passiva, de espectador, para uma mais ativa, em que precisa, para usar a expressão de Fairchild (2010), “colocar o corpo à prova” no ato do ensino, endereçando-se aos sujeitos a quem a transmissão se destina. Talvez possamos afirmar, com isso, que, para a estagiária, o olhar e a voz participam da transmissão, com a predominância do primeiro, na observação, e da segunda, na intervenção. Nesse sentido, embora isso não seja expressado na fala de Taís frontalmente, nos deparamos com o desafio da liturgia dos papéis de professor supervisor e estagiário no Ensino Remoto Emergencial.

Com esses exemplos, busco mostrar que os referenciais daquilo que é constitutivo de uma identidade relacionada à formação e à docência são colocados à prova no ERE e os sujeitos precisaram se reposicionar diante do saber para produzir e ressignificar as práticas de estágio em sua formação. Esses reposicionamentos necessários foram favorecidos pela transferência de trabalho entre os participantes, conforme continuarei a abordar ao longo das análises, demonstrando os movimentos de ressignificação de práticas e de construção de outros saberes.

A discussão apresentada até o momento privilegiou o modo como os sujeitos, em sua singularidade, relacionam-se com os objetos lacanianos voz e olhar, bem como com os efeitos dessa relação na transferência de trabalho observados no Ensino Remoto Emergencial e nas questões da presença e da identidade docente e discente. A escolha por tratar destes temas não foi definida *a priori*, mas realizada a partir da escuta dos relatos das participantes da pesquisa e dos discursos circulantes em sala de aula. Embora as dinâmicas pulsionais invocante e escópica tenham ganhado protagonismo nas falas dos sujeitos na situação do Ensino Remoto Emergencial, cumpre registrar que elas estão também implicadas nas outras situações da vida, sejam virtuais

ou presenciais, em que laços transferenciais são construídos. Nesse sentido, é interessante observar que as experiências prévias ao ERE são também determinantes para a forma com que cada um buscará estabelecer a transferência como o outro e, por conseguinte, a transferência de trabalho. Ou seja, cada participante traz para a sua experiência própria no ERE seus modos de satisfação pulsional e de gozo, conformados desde as primeiras experiências com o outro e com a linguagem.

No entanto, existem outras nuances que puderam ser observadas no ambiente virtual e que contribuíram para a construção da transferência de trabalho entre os sujeitos da pesquisa. Uma que se destacou foi a questão da falta. A próxima Seção apresenta minhas reflexões sobre o assunto.

5.3 O laço pela falta: o saber e o trabalho no Estágio Remoto

Com os relatos analisados até o momento, observamos, como bem coloca Sidi Askofaré (2019), que o corpo é suporte para o laço, na medida em que nele se inscreve o simbólico, seja presencial ou virtualmente. Por conseguinte, também no Ensino Remoto Emergencial, a transferência é sustentada pelo corpo, por meio daquilo que dele pode se projetar no ambiente virtual, que são os objetos lacanianos voz e olhar. No Estágio Supervisionado, a presença física na escola e a possibilidade de observar o ato educativo, em sua complexidade, criavam condições mais amplas para a produção de saberes, pois o corpo físico oferece chaves de leituras do simbólico que nele se inscreve que o virtual não possibilita. Dessa forma, no ERE, instaura-se outra relação com o corpo, a qual incide sobre o estabelecimento da transferência de trabalho num ambiente em que esta se sustenta em fragmentos que materializam a presença do sujeito. É a partir dessa relação que, no ERE, a transferência de trabalho foi produzida e sustentada entre os alunos e Roberta, pois os estagiários tiveram a oportunidade estabelecer laço com a docente durante os encontros síncronos por vídeo e pelo seu constante engajamento fora do ambiente de ensino, por meio do aplicativo de mensagens.

Já em relação aos professores supervisores de estágio, é necessário chamar atenção para a limitação desta pesquisa, pela inexistência de elementos que permitam observar se e como a transferência pôde se constituir entre eles e os estagiários. Suponho que, nesses casos, a instauração do laço transferencial tenha sido fragilizada

ou mesmo inviabilizada pela impossibilidade de estabelecer contato mais próximo com os supervisores. Assim, considero pertinente discutir, com maior aprofundamento, apenas a relação entre a supervisora Laura e as estagiárias Taís e Camila — situação que se apresentou como exceção em relação à parceria com o supervisor, além de ter sido o caso que pude acompanhar com mais proximidade.

Feitas essas considerações, nas análises que se seguem, apresento interações entre Roberta e os estagiários que possibilitam refletir sobre a suposição de saber na dinâmica transferencial. As análises estão baseadas, sobretudo, nas trocas discursivas ocorridas nos encontros iniciais da disciplina e na escrita dos Relatórios de Estágio, por meio dos quais foi possível observar reposicionamentos subjetivos e a construção de saberes no discurso de alguns participantes. Apresento, também, ao final desta Seção, a análise dos relatos de Camila, de Taís e de Laura, que dizem respeito a sua relação com o saber e com a falta, o que nos permite realizar algumas considerações sobre a transferência de trabalho produzida entre elas.

Na Seção anterior, apontei que Roberta apresentou um reposicionamento frente ao saber, ao sinalizar a reflexão de que o discurso da sala de aula presencial não podia ser automaticamente transposto para a situação remota. A docente ponderou que o ambiente do ERE possui uma discursividade e modos de enlaçamento com o outro distintos do presencial, o que demanda a adequação daquilo a que ela se refere como rituais da sala de aula enquanto gênero textual. De fato, observei, ao longo do semestre, que, a cada encontro, o ERE parecia se tornar um pouco menos *infamiliar*, acompanhando o aprendizado que foi se construindo no decurso da disciplina. Avalio que a construção conjunta desse aprendizado foi o que permitiu que o Estágio II se realizasse e que os alunos, com o apoio de Roberta e dos sujeitos nos campos de estágio, conseguissem encontrar saídas para realizar a prática e produzir sentidos para suas experiências.

No início dos encontros síncronos, a questão que ocupava os participantes era a expectativa de obter um posicionamento final da Universidade sobre o Estágio Supervisionado, a partir do qual se saberia quais atividades poderiam ser realizadas e quais seriam os campos de estágio possíveis. Diante das incertezas, Roberta atualizava a turma, a cada aula, a respeito das negociações entre o CEL e a Universidade, sem, contudo, poder oferecer-lhes qualquer direcionamento definitivo. A postura da docente

de abrir-se com os alunos sobre o seu não-saber possibilitou que alguns expressassem suas inseguranças, medos e resistências em relação ao ERE durante as aulas.

Os Recortes selecionados para análise dizem respeito a interações em sala de aula nas quais foi possível observar algum manejo de Roberta das demandas de saber e de ensino que lhe foram direcionadas. Com isso, notamos que a docente conseguiu conduzir a relação com a turma orientada pela falta, criando, assim, laços com seus alunos e a possibilidade de realizar um trabalho. A proposta desta parte da análise não é desdobrar cada aspecto das falas, mas chamar a atenção para a relação com o suposto saber, base para a transferência. Roberta se apresenta como um mestre que pôde responder às demandas dos alunos apenas parcialmente, sem fornece-lhes certezas e mostrando-se faltosa. Ao mesmo tempo, é interessante observar as saídas que ela encontrou para alcançar seus alunos no frágil laço que precisou ser fortalecido aos poucos, e também para operar a partir do não-saber, promovendo oportunidades de aprendizado para si e para os discentes.

Na primeira aula síncrona, algumas alunas questionaram se haveria tempo suficiente para realizar a prática e concluir a disciplina, pois houve atraso na retomada das aulas e na definição das diretrizes do Estágio II. Os Recortes a seguir foram extraídos de trechos da conversa que aconteceu entre Roberta e Taís.

Recorte 11

É por isso que **a PROGRAD está demorando tanto** pra te dar um *feedback*? / Porque **eu sei** que **você...** / **o problema não é você / claro que não!** / Mas, é / para mim soa ridículo ter **quatro meses** com, quero dizer, ah / [inaudível.] / Então, **eles** tiveram **quatro meses** / Estou sorrindo, mas quero chorar [rindo] / **Eles** tiveram **quatro meses** para pensar sobre isso [...] / E agora nós estamos, na verdade, **atrasados uma semana** para começar as aulas porque **demorou** tanto e nós **ainda** não temos uma resposta final sobre qualquer coisa relacionada à prática de ensino / E o que é mais preocupante para mim é que nós temos **até**, eu acho, o dia 21 para trancar matérias / Então, porque se nada valerá nesse curso, então / **Não é pessoal, ok?** Mas eu penso que **eu preferiria cancelá-lo!** / Porque você sabe, como eu te disse em julho quando nós conversamos sobre isso, estou trabalhando muito e tal / Então, isso é **assustador!** [risos] / Isso é **loucura!** / Existe algo que possamos fazer? / **Eu acho que não, certo?** Mas de toda forma eu deveria perguntar. **A gente pode se juntar?** [risos] (Taís, aula síncrona 1, traduzido livremente do inglês).

Neste Recorte, Taís se posiciona a partir da incisa que nega o que está excessivamente presente na sua queixa. Na tentativa de evitar confrontar frontalmente a professora ao queixar-se, ela reitera: “*o problema não é você / claro que não!* [...] *não é pessoal, ok?*”. Vemos que a aluna expressa seu descontentamento com a situação da

disciplina, atribuindo a responsabilidade pela ausência de planejamento do estágio à PROGRAD, possivelmente ancorada nos dizeres de Roberta, que sempre indicava que, junto aos demais professores de estágio da Universidade, aguardava os direcionamentos formais da Pró-Reitoria para repassá-los aos alunos. Taís se antecipa quanto a uma previsão pessimista ao considerar trancar a disciplina, por receio de ter um mau desempenho. Assim, entre tentativas de justificar suas demandas, a estagiária solicita um posicionamento da docente.

É, portanto, o endereçamento à professora em busca por respostas a uma questão que nos interessa no Recorte apresentado. Taís demanda que Roberta, como professora, lhe indique o que fazer para intervir na situação como um grupo, implicando, com isso, que a ação de Roberta não estava sendo suficiente. No entanto, em seguida, Taís, sujeito dividido em seu dizer, denuncia sua impossibilidade de agir, ao responder, ela mesma, a pergunta colocada à professora: *“Existe algo que possamos fazer? / Eu acho que não, certo?”*. Essa pergunta sugere que, apesar de se dirigir à professora com uma demanda, Taís buscava, também, uma confirmação de sua própria impotência naquela situação, de forma colocar ali sua voz, indicando seu posicionamento subjetivo. Como resposta, Roberta intervém, tentando tranquilizar a aluna e posicionando-se:

Recorte 12

Nós estamos juntos! / E ah, por favor, ah, você pode, ah / **não fique tão tão ansiosa, ok?** / **Nós estamos / nós estamos retomando nossas atividades / então isso é um fato / Nós estamos fazendo isso ainda que com muitas incertezas, ok?** / [...] **Então, ninguém está dizendo que o curso inteiro está / oh // vocês vão perdê-lo e que vocês não conseguirão apresentar o que quer que seja demandado de vocês, ok?** / Ah, então não é isso, ok? / **Então, nós ainda temos algo para fazer, certo?** / Agora, esse algo é algo que nós esperávamos ser mais flexibilizado do que realmente será, ok? / **Então, isso pode mudar e pode mudar para melhor, oh / mas eu, eu, eu não sei / não posso dizer para vocês** (Roberta, aula síncrona, 10/08/2020, traduzido livremente do inglês).

O Recorte 12 é ilustrativo de ocasiões em que a orientadora escutava as queixas dos alunos a respeito da situação incerta que se impunha. Percebemos que a saída encontrada pela docente foi explicitar o que não se sabia e aquilo que já se sabia, além de expor sua compreensão dos fatos e dos cenários possíveis, atendendo, apenas parcialmente, à demanda dos estudantes. Observamos, também, a tentativa de apaziguar a angústia dos alunos. Isto se revela quando Roberta inicia sua intervenção,

se implicando naquela situação: “*Nós estamos juntos!*”, o que dá indícios da existência de uma orientação para a realização de um trabalho coletivo, convocando a turma a também se implicar e a agir: “*mas nós temos que lidar com isso [...] nós ainda temos algo para fazer, certo?*”. Assim, ela ocupa o lugar da mestria na busca por uma relação dialógica ao se mostrar como sujeito responsável pelo manejo daquela situação junto aos alunos, mas também lhes atribuindo responsabilidades.

A respeito da posição do mestre, Coelho e Rafael (2013, p. 22) chamam a atenção para o fato de que

A clínica psicanalítica nos revela que o mestre enquanto significante é passível de se associar a múltiplos outros significantes, podendo adquirir diversos e diferentes sentidos. Considerando as infinitas possibilidades de associação que a língua nos oferece, não há como se chegar a um conjunto cabal ou predefinido de respostas definidoras do mestre e da mestria. Cada pessoa terá, então, de construí-las a partir de sua própria experiência, tendo em vista o horizonte da parcialidade e da transitoriedade que permeia toda elaboração.

Assim, na situação de ensino, cada um que ocupa a posição de mestre o faz a partir de um lugar singular. No caso de Roberta, ela parte da escuta e do acolhimento das demandas dos alunos, tentando atendê-las parcialmente, ao mesmo tempo em que coloca em jogo seu próprio desejo e sua condição de sujeito dividido, evidenciando suas limitações. Em vez de oferecer-lhes certezas, a docente lhes demanda trabalho, abrindo espaço para que a falta circule e, assim, algo possa ser produzido, conforme modula Lacan, no *Seminário 8, A Transferência* ([1960-1961] 1992). Ao endereçar a demanda aos discentes, a orientadora busca construir a transferência de trabalho, ainda que a situação impusesse desafios. Roberta age e faz agir partindo do deslocamento do lugar da impotência (a queixa, a sensação de que nada poderia ser feito) em direção ao da impossibilidade (como possibilidade de realizar outra coisa a partir do que falta).

É importante destacar que, para Lacan, a demanda é intransitiva, ou seja, não há objeto capaz de satisfazê-la (LACAN, [1958] 1998). Por isso, nela está sempre implicada sua insatisfação. A cada tentativa de encontrar o objeto, acreditando que ele está no outro, o sujeito espera que esse outro satisfaça sua demanda e aplaque sua falta. Nesse sentido, o que se demanda é sempre amor (LACAN, [1972-1973] 1985), na medida em que, na busca pelo objeto, o sujeito tenta escamotear o desejo, ou seja, persegue a completude. Por isso, a frustração da demanda do aluno ao professor, a exemplo do

que acontece na relação entre analisando e analista, pode permitir que o aprendiz produza um saber para si, ao necessitar encontrar suas próprias saídas frente à falta. Podemos afirmar, inclusive, que a frustração da demanda é a condição para que o sujeito, transferido com o outro, possa elaborar um saber para si.

Como o significante mestre pode ensejar sentidos distintos para cada sujeito, podemos inferir que o próprio posicionamento de Roberta pode provocar efeitos diferentes em cada aluno. Sua forma de colocar o desejo em evidência, ao mesmo tempo em que poderia aproximá-la dos alunos, estabelecendo um laço fundamentado na falta compartilhada por ambos os lados, poderia também causar-lhes mais angústia, ao constatarem que também o mestre falha. Em certa medida, como mostram os Recortes, ocorreram ambos os efeitos na sala de aula, ou seja, se, por um lado, Roberta exibia seu não saber frente às impossibilidades impostas pela pandemia e pelo ERE, causando certo mal-estar, expressado nas falas dos alunos, por outro, ela colocava em evidência sua presença e um saber de outra ordem, inconsciente, que os orientou sobre as possibilidades de atuação nos campos de estágio e de resignificação da prática.

Observamos, ao longo dos encontros, certa mudança de posicionamento de Roberta, na medida em que a situação do ensino remoto vai ganhando contorno e que ela obtém mais certezas, o que repercute na sala de aula e produz efeitos sobre o trabalho. A partir do terceiro encontro síncrono, Roberta já tinha recebido sinalização da PROGRAD sobre o que poderia ser considerado como campo de estágio emergencial e, com isso, conseguiu articular, com os alunos, algumas possibilidades de atuação em cada local. Apresento um recorte da interação entre a docente e o aluno Augusto, em que esse assunto aparece. As condições de produção dessa interação se deviam à atualização sobre as negociações para início dos estágios, que Roberta solicitava aos estagiários naquele momento.

Recorte 13

Roberta: “Roberta, não deu certo a negociação com a escola?”. / Nem tudo está perdido / ah, o documento, tal qual ele foi adaptado agora, da semana passada pra cá, ah, permite uma interpretação mais abrangente do que nós entendemos por campo de estágio em caráter emergencial, tá? / [...]

Augusto: E o modelo assim, de / de aula prática, intervenção, pesquisa, isso também continua, é?

Roberta: Tudo a ser negociado com essa figura de supervisor. Porque tem / tem professor que tá, tá em atividade, mas não tá se reunindo com os alunos. / Aí como é que eu vou fazer um projeto de, né, pensando nos alunos e tal? / Eu vou ter que trabalhar com esse professor, fazer uma reflexão sobre o

contexto atual, sobre a transição pra essa questão mais tecnológica, sobre, né / como que ele vê o papel dele, né, a questão da valorização, né, a questão da, da representação de sala de aula, o que é uma sala de aula. / Ah, tanta coisa, né! / **Gente, não falta coisa pra problematizar! Não falta!**

Augusto: Você falou né, também, a questão do material, né? / Alguma coisa assim.

Roberta: Aham, se forem, né, analisar o material do / da Secretaria de Estado, da / dos Planos de Ensino Tutorado, junto com esse professor que, aí, se vocês conseguem essa parceria, a riqueza de dados que vocês vão gerar, gente, é / sem precedentes. [...] vocês têm muito material pra ser analisado, né / Isso não vai faltar [...].

Augusto: Porque querendo ou não, né, a gente tá aprendendo a ser professor no período de pandemia, né? (Interação entre Roberta e Augusto, em aula síncrona, 24/08/2021, traduzido livremente do inglês).

A interação entre Roberta e Augusto, ocorrida no terceiro encontro síncrono, coloca em evidência um deslocamento em relação às discussões ocorridas nos dois primeiros. Neste ponto, já com maior direcionamento formal da Universidade e com os alunos em negociação com seus campos de estágio, Roberta consegue orientá-los com mais precisão sobre as atividades práticas possíveis. Augusto se mostra interessado em obter da professora a confirmação da manutenção de algumas orientações prévias, e apresenta uma elaboração sobre o saber que poderia ser produzido com aquela experiência: *“Porque querendo ou não, né, a gente tá aprendendo a ser professor no período de pandemia, né?”*. Isso mostra uma abertura para a construção de um saber possível e contextualizado em sua experiência, o que também se percebe na fala da professora, ao apontar que o trabalho com o supervisor de estágio na análise dos PETs era de *“uma riqueza de dados [...] sem precedentes”*. Com isso, uma situação que, a princípio, era devastadora para os sujeitos envolvidos, vai progressivamente ganhando contorno e, assim, convertendo-se em uma oportunidade de aprendizagem.

Dessa forma, os encontros foram se desenvolvendo, cada vez mais centrados no planejamento e nas discussões sobre as atividades a serem realizadas pelos alunos nos campos de estágios. De um período de grandes incertezas e muitas especulações, em que os sujeitos se deparavam com a impotência, notamos um deslocamento gradual para uma posição de ação a partir da impossibilidade. No encontro síncrono número 7, por exemplo, três duplas apresentaram seus planos de estágio à professora: Taís e Camila, Sandra e Carlos e Augusto e Ricardo. Os planos continham os objetivos,

metodologias e suporte teórico escolhidos por cada dupla para as análises da prática e, em alguns casos, traziam até mesmo alguns resultados parciais atingidos.

Roberta iniciou essa aula com as orientações para a escrita do gênero relatório de estágio (Anexo 3), conforme documento disponibilizado no Moodle. Depois da exposição, as apresentações das duplas tiveram início. Ao final de cada apresentação, Roberta realizou comentários sobre os trabalhos, colocando suas impressões e orientando os alunos na reformulação dos planos. Um desses momentos se deu na apresentação da dupla Sandra e Carlos. Esses alunos apresentaram seu projeto desenvolvido até aquele ponto e, em vez de fixarem objetivos próprios para o Estágio, elencaram aqueles já estabelecidos pela Escola para as atividades remotas. Transcrevo uma das telas da apresentação dos alunos para elucidar o fato:

Recorte 14

O objetivo do projeto é apresentar e discutir com os alunos, tópicos relativamente importantes, como:

Racismo; (projeto em andamento)

Igualdade → Introdução a adjetivos possessivos/pronomes; (projeto em andamento)

Preservação do meio ambiente. (próximo projeto que será conduzido em outubro);

A partir disso, o projeto foca em promover a conscientização sobre linguagem/pensamento crítico dos estudantes, um senso de participação comunitária e também o autoempoderamento dos estudantes. (Reprodução do *slide* da apresentação do projeto de estágio de Sandra e Carlos, aula síncrona, 28/09/2020, traduzido livremente do inglês).

Após a apresentação, Roberta realiza a seguinte intervenção:

Recorte 15

Roberta: Vocês têm os objetivos da instituição muito claros / O que eu gostaria de ver nas suas considerações ou, ou nas suas análises é **vocês dois, como estagiários, como vocês definem objetivos para a experiência como um todo, ok?** / Então, isso é uma coisa pra vocês, talvez, tentarem explorar, ok? // Ok?

Carlos: Sim, estou escrevendo aqui... (Interação entre Roberta e Caros, aula síncrona de 28/09/2020, traduzido livremente do inglês).

O manejo de Roberta, nesta situação, foi tentar intervir de modo a pontuar uma demanda pela elaboração de algo próprio da dupla como questão de pesquisa, em vez da reprodução dos objetivos das atividades ofertadas pela escola. Após este encontro, houve mais um, o de número 9, que foi dedicado aos alunos que desejassem comparecer a uma sessão de orientação. A única aluna presente foi Sandra, que

informou a Roberta sobre suas dificuldades em realizar propostas para o estágio, pois havia um contato bastante restrito com a supervisora do estágio o que, podemos afirmar, inviabiliza a transferência de trabalho. Sandra expressa sua preocupação sobre as expectativas de Roberta em relação ao conteúdo do relatório de estágio. A orientadora afirmou que não requeria um padrão na escrita dos relatórios, pois cada dupla teria uma experiência diferente. No entanto, esperava que todos apresentassem um texto de qualidade. Enquanto especialista em estudos da linguagem na perspectiva sociointeracionista e nos estudos de gêneros textuais, a docente esperava que seus alunos atendessem aos requisitos básicos do gênero relatório de estágio, conforme discutido em aulas prévias e de acordo com as orientações escritas, disponibilizadas para a turma no Moodle, como mostra o Anexo 3 e sinaliza Sandra, no próximo Recorte.

Recorte 16

Sandra: Com base no que a gente já discutiu, e os textos que você mostrou para nós.

Roberta: Nas orientações.

Sandra: Orientações, ok. Ok! Nós estamos tentando fazer nosso melhor, eu suponho / É uma pena, mas a situação é, sabe? / É estranha. Estranha. Tem que encará-la. (Interação entre Sandra e Roberta, aula síncrona de 19/10/2020, traduzido livremente do inglês).

Ao final, essa dupla produziu um Relatório cujo texto exibia sinais de alguma tentativa de elaboração em relação ao que foi inicialmente apresentado. No entanto, o objetivo da análise ainda não refletia a questão que a dupla buscou investigar.

Recorte 17

Objetivo:

Ao analisar os projetos e métodos utilizados pelo professor para abordar os alunos, pudemos ver que a principal plataforma que eles estão usando para se comunicar são os grupos de WhatsApp. A partir deste aspecto, pudemos perceber que o aplicativo se tornou uma das ferramentas, mas também um canal de conhecimento através das quais professores e alunos participam e compartilham informações. Isso mostrou que por causa da situação de pandemia, os educadores precisam de novas lógicas de letramento e o WhatsApp foi um dos exemplos encontrados por eles. "Velhas lógicas de letramento e ensino são profundamente desafiadas por esse novo ambiente midiático" (COPE & KALANTZIS, p.8) (Carlos e Sandra, Relatório de Estágio).

No *feedback* enviado aos alunos, Roberta comentou que os objetivos ainda não estavam claros:

Recorte 18

Objetivo:

Esse é o objetivo? Se sim, é necessário adaptar a escrita para o presente e objetivo. Se não, há uma grande lacuna aqui, porque sua seção de objetivo não apresenta um objetivo (Roberta, Relatório de Estágio de Sandra e Carlos comentado).

Percebemos que, a despeito das orientações a intervenções de Roberta, os alunos não conseguiram apresentar um objetivo claro para sua análise do Estágio. No entanto, demonstram a tentativa de alguma reelaboração da escrita, a partir do comentário da orientadora na sala de aula, conforme o Recorte 15. O estágio dessa dupla foi realizado em uma Escola Municipal, em que ocorreram apenas atividades extracurriculares, as quais tinham o intuito de manter o laço da escola com a comunidade durante o período de distanciamento. A dupla registrou não ter tido contato com a professora de língua inglesa na escola, apenas com a diretora, e relata ter acompanhado as atividades que estavam sendo realizadas no âmbito da instituição como um todo. Dessa maneira, os estagiários puderam contribuir com o planejamento de algumas dessas atividades, que não eram especificamente da disciplina de língua inglesa: uma gincana e um concurso de fantasias de *Halloween*, promovidos pelo WhatsApp²⁶.

Embora seu relatório apresentado seja predominantemente descritivo e contenha poucas análises de sua experiência, algum efeito de produção de saber pode ser apreendido na escrita. Nas considerações finais²⁷, Sandra e Carlos afirmam ter tido a *“oportunidade de discutir o papel da escola na vida dos estudantes, as novas formas de sala de aula e como os multiletramentos, ligados à tecnologia, são relevantes para alunos e professores”*, além de defender *“a importância da cidadania, dos aspectos culturais e como eles se conectam com a escola”*. No entanto, como isso teria sido articulado ou atingido não aparece nas análises. Ainda assim, mesmo sem apresentar a

²⁶ A dupla relatou ter observado a execução de uma gincana *on-line* desenvolvida pela escola, por meio do aplicativo de mensagens do qual participavam pais e alunos. A gincana era composta por atividades cujo tema era a língua inglesa, a serem executadas no próprio aplicativo ou em sites externos. Já o concurso do Halloween, celebração típica de países de línguas anglo-saxônicas, contou com duas atividades, planejadas e acompanhadas pelos estagiários: uma, em que imagens de personagens tradicionais do Halloween eram enviadas para o aplicativo e os alunos deveriam identificá-los, e outra, em que os alunos deveriam produzir fantasias com os materiais que tivessem disponíveis em suas casas e submeter imagens para a votação da melhor fantasia.

²⁷ Traduzido livremente do inglês.

elaboração do que afirmam ter concluído, as questões apresentadas se relacionam à docência na pandemia, o que, de alguma maneira, indica uma tentativa de reflexão sobre o assunto, inclusive como efeito das intervenções de Roberta, o que nos dá indícios da existência da transferência de trabalho.

Embora não seja possível afirmar categoricamente, considero pertinente observar que a dificuldade da dupla em apresentar uma análise dos aspectos didáticos da experiência do estágio no relatório extrapola o campo da transferência de trabalho em si e tenha relação com pelo menos outros dois aspectos. O primeiro é a dificuldade que, no geral, os licenciandos apresentam na escrita do gênero relatório, como observam Fairchild (2010; 2017) e Wagner Silva (2014), especialmente no que concerne a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem relativos à área de estudo dos estagiários. O segundo se relaciona à aderência da dupla a certos significantes, no caso de Sandra, “conteúdo” e, no de Carlos, “aulas de verdade”. Aparentemente, as experiências desses alunos no estágio remoto não conseguiram provocar alguma relativização dos sentidos desses dois significantes, o que, em minha avaliação, limita as articulações possíveis entre teoria e prática no contexto em que se eles encontravam. Há que se considerar, ainda, as questões apresentadas por eles, relativas à dificuldade de estabelecer contato com a professora supervisora, que podem ter colocado entraves à elaboração mais clara de um trabalho próprio a ser realizado na escola. Essa possibilidade parece plausível quando se analisa o caso da dupla Taís e Camila, que efetivamente conseguiram estabelecer uma relação transferencial com a supervisora Laura.

Sobre essas estagiárias, na sexta aula síncrona, houve a seguinte interação entre elas e Roberta:

Recorte 19

Roberta: Eu entendo que você e Camila, que tiveram / o contexto mais cedo / não cedo, mas mais cedo do que seus colegas, por exemplo / ah, então pode ser que vocês tenham algumas atividades já feitas, certo? Com a / com a supervisora. Então, provavelmente vocês já tiveram alguns encontros ou discussões.

Taís: Nós, nós queríamos falar com você sobre isso, na verdade, porque / ah / **nós conversamos com nossa supervisora na sexta-feira sobre algumas ideias que nós tivemos, e algumas delas, eu acho que a gente já pode começar nesta semana.** Então, a gente queria saber se a gente pode começar algumas...

Roberta: Certamente.

Taís: Nesta semana, antes de nós apresentarmos o projeto na segunda-feira.

Roberta: Certamente. O importante é que vocês discutam sobre o projeto com sua supervisora antes /

ok?

Taís: Mas eu posso, tipo, já começar as atividades?

Roberta: Sim, sim. Vocês podem dar prosseguimento às atividades, certo? (Interação entre Taís e Roberta, aula síncrona, 21/09/2020, traduzido livremente do inglês).

Na aula seguinte, as alunas apresentaram seu projeto, que tinha os objetivos de produzir jogos *on-line* para estimular a participação dos alunos do campo de estágio com uma atividade lúdica, analisar os PETs e propor postagens no aplicativo Instagram relacionadas a estes, as quais seriam enviadas junto com os demais conteúdos que a supervisora já estava elaborando. Com isso, mais do que Carlos e Sandra, por exemplo, Taís e Camila conseguiram planejar atividades próprias e alinhadas ao planejamento da supervisora Laura. Além do mais, a supervisora parece ter se envolvido no processo junto às estagiárias, como sugere a fala de Taís na sala de aula:

Recorte 20

Roberta: Você tem uma pergunta, certo, Taís?

Taís: Sim, então, eu estava pensando / **Nossa supervisora parece muito preocupada com a possibilidade de nenhum aluno participar em nenhuma das atividades** / Ela disse que já usou *Padlet*²⁸ antes com os alunos, mas nenhum participou / Nós vamos ver / Vamos tentar, claro, mas / **A gente pode / pensando no relatório final / a gente pode analisar essa falta de participação no nosso relatório final ou se eles não participarem, isso significa que a gente vai ter que mudar de planos?**

Roberta: **De maneira nenhuma. Zero também é dado.** Então, nenhuma participação pode dizer muito para vocês, ok? / Então, claro que vocês vão ter que analisar isso, de acordo com o contexto, como as coisas foram feitas, por quê / [...] Se vocês conseguirem algumas respostas, ótimo / Se não, então vocês podem ter diferentes hipóteses sobre o porquê disso ter acontecido. / Então, **tem muito trabalho reflexivo que vocês podem fazer, considerando ah / zero participação, ok?** (Interação entre Roberta e Taís, aula síncrona, 28/09/2020, traduzido livremente do inglês).

Nessa interação, Taís dá indícios do trabalho já iniciado com a supervisora Laura e levanta o problema da participação dos alunos nas atividades remotas. Ela se dirige à Roberta, demandando uma orientação sobre como proceder caso não consiga o engajamento de nenhum dos alunos da escola. Na orientação, a docente sugere uma saída, que envolve a produção de um saber a partir da possível ausência de participantes nas atividades. Essa passagem é interessante porque sinaliza a relevância

²⁸ O *Padlet* (disponível em; <https://pt-br.padlet.com/>) é uma ferramenta virtual de gerenciamento de atividades que permite ao usuário criar quadros, cronogramas, notas, entre outros recursos, que podem ser utilizados individualmente ou compartilhados para organizar atividades de trabalho ou estudo em grupo.

da figura da professora Laura na supervisão do trabalho junto às estagiárias, possibilitando que elas definissem atividades e objetivos para sua prática alinhados com o trabalho da supervisora. Além disso, de fato, algo similar à questão levantada por Laura ocorreu. As estagiárias relataram ter obtido a participação de apenas dois alunos, de um grupo de oito participantes. Elas tratam desse assunto no relatório final de forma consonante com a orientação dada por Roberta.

Recorte 21

Podemos analisar isso também focando no fato de que apenas dois alunos efetivamente fizeram as atividades propostas. Para tanto, devemos primeiro levar em consideração a baixa taxa de participação nas atividades remotas em geral. Dos cerca de 40 alunos matriculados no 9º ano, apenas 8 estavam entregando as atividades de inglês relacionadas ao PET [...].

Além disso, inicialmente não tínhamos contato direto com os alunos. [...] Também não tínhamos acesso direto à página do *Instagram* da escola, e a maioria de nossas imagens foram postadas incorretamente ou em data diferente da combinada. Isso pode ter tido uma influência negativa em nosso objetivo principal de alcançar mais alunos e chamar a atenção deles às atividades do PET. Não podemos ter certeza disso porque não sabemos exatamente número de alunos do 9º ano que seguiram a página da escola.

Em segundo lugar, devemos também considerar a possível influência que sua origem social representa em seu interesse geral e predisposição em apreciar a educação formal. [...] mas mais estudos são necessários para chegar a qualquer conclusão sobre este assunto. (Relatório de Estágio de Taís e Camila, traduzido livremente do inglês).

Este é um exemplo de efeito das intervenções realizadas em sala de aula no trabalho de análise da prática do estágio e escrita das alunas, o que se confirma pelo *feedback* que Roberta forneceu a elas:

Recorte 22

Foi um prazer ler seu trabalho!

Parabéns pela atenção à "relevância" e "organização". Cada seção entregou o que prometeu.

Como sugestões para futuros trabalhos, o texto poderia se beneficiar de um "toque" multimodal em sua redação e a análise poderia ser ainda mais detalhada, considerando uma organização por conceitos-chave, por exemplo. Outro aspecto a ser explorado é que vocês poderiam apresentar um pouco mais sobre vocês, seus discursos e descobertas.

Fora isso, acredito que este relatório final pode ser uma amostra das grandes intelectuais transformadoras que vocês estão prestes a se tornar. Mantenham a perspectiva analítica em tudo o que fizerem.

Tudo de bom para vocês!! (Roberta, comentário no Relatório de Estágio de Taís e Camila, traduzido livremente do inglês).

O objetivo de trazer a perspectiva do desenvolvimento das atividades e da escrita dessas duas duplas, bem como a avaliação de Roberta a esse respeito, foi mostrar a construção de um trabalho estabelecido como efeito de uma relação transferencial fomentada no âmbito da sala de aula virtual. Percebemos, no caso de Carlos e Sandra, uma elaboração mais frágil em termos de um fazer guiado pelo desejo singular em pesquisar uma questão que lhes fosse própria em sua experiência no Estágio II. Notamos, também, sua dificuldade em transpor a experiência do estágio para o registro escrito, dentro dos parâmetros do gênero textual solicitado. Não obstante, notamos a existência de uma implicação desses alunos na elaboração do trabalho sob transferência com a professora orientadora, evidenciado, por exemplo, pela tentativa de modificação do texto após as orientações de Roberta.

Já no caso da dupla Camila e Taís, a experiência se deu de forma distinta e, um dos motivos para isso, em minha avaliação, são os efeitos do envolvimento da supervisora Laura no trabalho. Com isso, elas puderam definir objetivos próprios para sua prática, consonantes com o que a supervisora já vinha desenvolvendo com seus alunos. Além disso, com a orientação de Roberta, elas conseguiram chegar à elaboração de uma proposta, redigir um relatório consistente e elaborar análises, que foram previamente discutidas com a orientadora. E todo esse processo foi atravessado pela transferência de trabalho estabelecida com aqueles a quem eram dirigidas questões, dúvidas, demandas e que ocupavam o lugar de suposto saber para o outro.

Aqui também vale ressaltar que o enlaçamento entre os sujeitos ocorreu essencialmente tendo a voz e a imagem como objetos pulsionais que transitavam no ambiente virtual. Todo o discurso produzido pelos sujeitos ocorreu durante as aulas síncronas, seja com as câmeras ligadas ou não, onde os participantes podiam conversar por áudio ou por texto; nas trocas realizadas fora da situação das aulas, pelo aplicativo de mensagens instantâneas; ou por videochamadas, no caso de Laura. Assim, os corpos puderam se presentificar, possibilitando que o enlace acontecesse.

Não comentarei sobre os processos das outras duplas porque os demais alunos, com exceção de Augusto, não desejaram participar da pesquisa. No caso deste aluno, embora tenha autorização para trabalhar com seu discurso, não foi possível utilizar seu relatório, que foi escrito em coautoria com Ricardo. O que é possível afirmar, no entanto, é que todos conseguiram encontrar saídas para realizar atividades e análises

em seus estágios e, assim, escrever seus relatórios finais. Desse modo, como mostram as experiências de Taís, Camila, Carlos e Sandra, as experiências dos demais participantes também foram distintas umas das outras, e todas, desafiadoras.

Tendo todo esse cenário em vista, é possível afirmar que, no início da disciplina Estágio II, as saídas encontradas por Roberta para criar o laço com os alunos se deu em torno da falta e da impossibilidade. Com o passar do tempo, percebi certos movimentos de deslocamento dos sujeitos frente ao saber, que permitiram a construção de novos saberes. Esses, aos poucos, amenizaram a angústia dos primeiros momentos do ERE, na medida em que, com a produção de sentidos em conjunto para aquela experiência de formação, foram contornando a falta que se apresentava inicialmente como algo da ordem do impossível. Nesse sentido, avalio que a transferência de trabalho na sala de aula foi sustentada menos na suposição de um saber de mestria, no sentido de uma rigidez do saber universitário, embora, por vezes, demandada pelos alunos, do que por um saber de outra ordem. Entrou em jogo um saber inconsciente, que passou pela via do não-saber, diante da contingência na busca pela possibilidade de construção de saídas em conjunto, ou seja, pela via do laço social.

Se, como sugere Charczuk (2021) a transferência na situação virtual repousa muito mais na escuta e na palavra do que na situação presencial, portanto, na voz enquanto objeto a , então é possível pensar que, na sala de aula virtual, foi o espaço aberto pela posição subjetiva de Roberta para escuta e para a comunicação com os estagiários que viabilizou a transferência entre os sujeitos ali envolvidos. O olhar também participa do processo transferencial, junto com a voz, na medida em que ambos são objetos representantes do corpo pulsional, o qual, por sua vez, conforme mostra Askofaré (2019), suporta a constituição do laço, pois, o olhar, enquanto capturado pelo simbólico, (LACAN [1969-1970] 1992), permite endereçar o discurso ao outro, sinalizando a presença do sujeito.

As observações tecidas nesta Seção são de interesse para o objetivo desta pesquisa porque permitem compreender como o trabalho em torno da falta foi uma das vias pelas quais pôde ser sustentada a transferência entre os alunos e a professora orientadora, além de observar seus efeitos. Assim, é possível afirmar que houve transferência de trabalho na sala de aula, tendo em vista que todos os estagiários conseguiram concluir seus estágios e desenvolver atividades nos campos de estágio,

seja com intervenções, com a criação e/ou condução de atividades *on-line* para os alunos da Escola Básica, ou em termos de elaboração de questões de pesquisa e reflexões geradas durante a experiência e registradas nos relatórios de estágio.

Neste momento, passo à análise das experiências das estagiárias Camila e Taís no campo de estágio. É importante mencionar que a escolha da professora orientadora pela formação de duplas de trabalho se mostrou relevante para a diversificação das relações transferenciais possíveis, possibilitando o múltiplo endereçamento da demanda.

5.4 Da falta à elaboração de um saber sobre o desejo pela docência

Nesta Seção, realizo a análise das experiências de Taís e de Camila em seu estágio com a professora supervisora Laura, a partir dos relatos das participantes, realizados em entrevistas. Discuto aspectos que remetem à montagem dos laços transferenciais entre as estagiárias e com a professora supervisora Laura, levando em conta os discursos das alunas sobre o estágio e a formação docente. Antes de iniciar as análises, apresento essas três participantes.

Taís, na época em que realizava o Estágio II, tinha trinta anos. Ela relata que sua mãe é pedagoga e foi professora no Ensino Público e no Privado. Com o subsídio de bolsas de estudos, obtidas em virtude do trabalho da mãe, cursou o ensino fundamental na rede privada. Também cursou o ensino médio numa escola particular. Iniciou a Licenciatura em Letras/Inglês em 2016. Essa foi a sua segunda graduação. A primeira foi o curso de Relações Internacionais, concluído em 2015, numa IES privada. Após a conclusão do primeiro curso, Taís teve uma curta experiência profissional na área. No entanto, não se identificou com esse campo e decidiu cursar Letras, um desejo antigo pelo qual afirma ter considerado optar inicialmente. A aluna relata, contudo, que teria lhe faltado coragem, pois entendia que as condições de trabalho e de remuneração do professor não eram favoráveis.

A motivação pela escolha de Letras como o segundo curso foi a língua inglesa. Taís relata ter sempre gostado do idioma e, especialmente, de sua literatura. Ela considera seu gosto pela leitura "*quase um traço de personalidade*". Apesar de declarar não desejar ser professora, optou pela licenciatura para ter uma opção de atuação profissional a mais. Durante o curso, ensinou inglês para fins acadêmicos em um projeto

da Universidade e também no curso de extensão da Faculdade, além de ter tido uma experiência em um instituto privado de idiomas. Ao final do curso, ela havia iniciado uma carreira em uma empresa do campo de tecnologia da informação e pretendia prosseguir nesse caminho que, segundo avalia, lhe oferecia oportunidades de crescimento profissional e melhores condições de trabalho e remuneração do que o ensino. Na época de nossa última entrevista, fevereiro de 2022, Taís já não lecionava mais e afirmou não ter intenção de voltar a fazê-lo. Nessa conversa, ela declarou ter “*oficialmente desistido*” da carreira acadêmica.

Camila tinha 29 anos quando participou do Estágio II. cursou todo o Ensino Básico na Escola Pública. Relatou que a escolha por cursar Letras — Inglês se deu em razão de sua paixão por idiomas, especialmente pela língua inglesa, traço que já a acompanhava desde antes do Ensino Médio. Para Camila, foi a vontade de fazer algo que gostava que direcionou suas escolhas para a docência. Ela relata que seu desejo por se tornar professora foi influenciado por alguns de seus professores do Ensino Básico a quem admirava e que tiveram impacto em sua vida. Camila afirma almejar ser uma profissional que, assim como seus antigos mestres, possa ajudar e motivar seus alunos. Envolvida com o ensino desde antes da Graduação, ela relata ter sentido a necessidade de obter uma formação que a possibilitasse exercer bem sua profissão. Assim, buscou na Licenciatura em Letras — Inglês o caminho para se qualificar.

A estagiária ministrava aulas particulares do idioma durante a graduação. Também foi bolsista de um projeto de extensão de ensino de línguas, do qual participou até pouco antes do início dos Estágios Supervisionados. Conforme relata, sua experiência no projeto foi de grande relevância para sua formação docente, pois possibilitou aprender com colegas mais experientes e com professores saberes que tiveram impacto em sua prática de ensino. Após o Estágio II, Camila envolveu-se em um projeto de Iniciação Científica e expressou o desejo de continuar a realizar pesquisas. Dessa forma, ela planejava se inscrever no processo seletivo do mestrado assim que concluísse a Graduação. Ela também mencionou a possibilidade de ingressar na Escola Básica concomitantemente ao mestrado, pois desejava ter uma experiência no Ensino Público e retribuir sua formação na universidade pública à sociedade.

Laura, à época da pesquisa, tinha 35 anos. Ela havia concluído o curso de Licenciatura em Língua Inglesa em 2018, e lecionava na mesma escola desde aquele

ano, quando, por ocasião de sua aprovação em concurso público, foi nomeada. No momento em que recebeu as estagiárias em suas turmas, a supervisora terminava de cursar uma especialização em Ludopedagogia. No entanto, ela relata não ter concluído o curso, pois foi aprovada no Mestrado, na linha de Linguagem, Ensino, Aprendizado e Tecnologia, que se iniciou em 2021.

Além de Camila e Taís, Laura já havia recebido outros estagiários e bolsistas de pesquisa e de extensão da Universidade em sua sala de aula. Na época da formação do *corpus* desta pesquisa, a supervisora também participava do projeto de Educação Continuada para professores de LI, ofertado pela Universidade. Laura, em 2021, passou a orientar um projeto de Iniciação Científica para alunos do Ensino Médio, que veio a fazer parte de sua pesquisa de mestrado. A professora mantém uma relação próxima com a Universidade, tanto como supervisora de estágios, quanto como aluna da Pós-Graduação e participante de projetos de pesquisa e de extensão.

Realizei, com Laura, uma entrevista, na qual ela relatou sua experiência com as alunas. Essa entrevista ocorreu em 2022, quando, eu já estava trabalhando com as análises dos relatos das estagiárias, e percebi a necessidade de ouvir, também, da supervisora, suas impressões sobre a relação com Taís e Camila e sobre o Ensino Remoto Emergencial. Dessa forma, o relato de Laura se baseia, sobretudo, em sua memória sobre o ocorrido. Embora a distância do acontecimento imponha, sem dúvidas, perdas no de detalhes ao relato, ainda assim é interessante trabalhar com o que restou como memória para a supervisora, pois, com isso, foi possível ter acesso aos traços que marcaram sua experiência.

Realizadas as apresentações das participantes, passo às análises. O primeiro ponto que trago é a natureza e os efeitos da parceria estabelecida entre a dupla, na perspectiva de cada uma das alunas. A parceria parece ter funcionado de forma a viabilizar a construção de um trabalho orientado para a elaboração de um saber sobre o estágio, o Ensino Remoto, a própria formação profissional, a docência e o Ensino Público. Na relação entre elas, o desejo de Camila, identificado como aquilo que faltava à Taís (a paixão por lecionar e pelo Ensino Público) foi importante para a criação do laço entre as colegas, que se desdobrou na realização das atividades para o estágio e no texto do relatório final, o que considero materializações dos efeitos da transferência de trabalho.

Na primeira entrevista, Taís relata o seguinte sobre a escolha por trabalhar com Camila:

Recorte 23

A Camila era a pessoa que eu mais conhecia na sala / Então foi bem tranquilo / A gente já tinha feito outras matérias antes / E foi a Camila que que falou pra mim “oh, eu conheço uma / uma professora / Ela trabalhou comigo / eu trabalhei com ela no Centro de Extensão”, se não me engano” / há uns anos atrás na Universidade / e eu sei que ela tá dando aula na / na rede estadual” (Taís, Entrevista 1).

A opção de Taís ao buscar uma parceria com a colega no estágio envolve uma intencionalidade e uma busca pelo *familiar*, o que, para ela, tornaria aquela experiência mais “*tranquila*”. A aluna procura a colega com a qual tinha maior proximidade e que com quem já havia cursado disciplinas presenciais. Nesse sentido, notamos que os laços transferenciais entre Taís e Camila remetem a experiências anteriores à do Ensino Remoto Emergencial. Da mesma forma, Camila já conhecia a supervisora Laura, com quem havia trabalhado no passado. Ao estabelecer a parceria com Camila, Taís foi informada sobre a supervisora, que contava com o apreço e a admiração da colega. Assim, mesmo sem ter conhecido Laura previamente, Taís pôde dela formar uma primeira imagem, a partir do discurso de Camila.

Teço esse primeiro comentário com o objetivo de registrar que perpassa a experiência tão *infamiliar* do ERE a busca por familiaridade, de modo que um movimento em direção à transferência já pode ser vislumbrado na busca pelo estabelecimento de parcerias identificatórias com pessoas conhecidas e estimadas. Ou seja, atravessando as montagens pulsionais dessas duas participantes com os objetos que presentificam o corpo na cena virtual — o olhar e a voz — estão as experiências prévias com os outros, a partir das quais o sujeito buscará estabelecer os laços no ERE, numa tentativa de reatualizar relações passadas.

Ao avaliar sua parceria com Camila, Taís toca na questão do desejo e nos permite realizar um gesto de interpretação do que a teria capturado no enlace com a colega no trabalho no ES, conforme ilustra o Recorte 24.

Recorte 24

[...] foi muito bom também a minha relação com a Camila, minha colega [...] porque ela é muito // ela tem um otimismo muito grande / Ela tem uma certa // eu acho que é paixão mesmo, a palavra, pelo ensino público / Ela tem a intenção de trabalhar com o ensino público / que eu já não tenho isso / Por isso então foi legal, porque ela me incentivou, eu acho que assim, de forma indireta / porque a gente

nunca teve essa conversa de tipo, é: / “Ai! Estou **desanimada porque é uma escola estadual**” / Nunca foi assim, mas é / de forma **indireta** / Eu vi a forma que ela estava **empolgada** com isso, que ela **realmente** tinha uma / uma **vontade**, assim, **bem genuína** de **ajudar** os alunos / **E eu já sinto que eu já tô aqui** / tipo assim, já no início / no início, assim / primeiro contato / **eu ainda tinha uma esperança** / aí vem toda a **frustração** da **pandemia** e a própria **experiência ruim** que eu tive **anteriormente** / Ai isso já / **ai! só quero terminar**, sabe? / É **tristíssimo** falar isso, mas / mas, é a **verdade** (Taís, Entrevista 1).

Este Recorte condensa várias questões que são articuladas a outras falas da aluna ao longo da análise. Para este momento, me concentro na questão de Taís com a falta. Em tom quase confessional, a estagiária declara que não tem “*isso*” que a colega possui, num instante de desalienação do traço identificatório com Camila. Isso que lhe falta seria justamente aquilo que ela reconhece na parceira: grande “*otimismo*”, “*paixão*” pelo Ensino Público, “*vontade genuína de ajudar*” os alunos e “*empolgação*” para trabalhar na Escola Pública. Para Taís, foi a colega quem a “*motivou*”, mesmo que “*de forma indireta*”, sem disso saber, a realizar o trabalho no Estágio II.

Para interpretar a fala de Taís, no sentido de compreender indícios da criação de laços transferenciais com Camila, recorro a Lacan, que, no *Seminário 8, A transferência* ([1960-1961] 1992), elabora que as bases da transferência repousam sobre o fato de o amante, no caso, o sujeito que se coloca na posição de faltoso, atribuir ao amado a posse do objeto de desejo que lhe falta. Assim, o amante se dirige ao amado com uma demanda de amor, ou seja, de completude, acreditando que tal objeto poderá aplacar a sua falta. O amado, por sua vez, desconhece o que possui. Desse modo, observamos Taís se posicionar como ser faltoso, que não possui “*isso*” que a colega detém. Ao mesmo tempo, a estagiária relata que o incentivo dado por Camila foi indireto, atestando que a colega, na posição do amado, aquele que deteria o saber sobre o desejo, na realidade, dele não se sabe detentora.

A rigor, o desejo não pode ser nomeado, pois, conforme Lacan, o objeto *a*, causa do desejo, não possui imagem ([1962-1963] 2005). Assim, Taís se refere a “*isso*”, pronome demonstrativo, para falar do desejo, embora tente caracterizá-lo com outros significantes que descrevem a colega. Tavares (2020) menciona que o uso do pronome demonstrativo “*isso*” destaca a dimensão da experiência que, conforme Larrosa (2003, p. 5), é definida como “*isso que me passa*”. Nesse sentido, “*isso*” comporta algo que, embora apreendido na experiência, resta indizível, indeterminável, remetendo a algo da

ordem do inconsciente freudiano que, na Segunda Tópica, viria justamente a ser nomeado *Isso* (FREUD, [1920] 1996; [1923] 1996).

Retomando a questão do amado como aquele que não sabe o que possui, veremos que, no próximo Recorte, Camila, de fato, expressa o desejo de atuar no Ensino Público, mas não da forma como Taís parece compreender. Isso atesta que a voz não coincide com o dito, pois, enquanto objeto *a*, ela é da ordem de um resto. Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 125) nos auxilia a compreender esse ponto, ao articular o seguinte:

Assim, se o objeto voz está referido ao que resta da fala, então o objeto voz ressoa, tendo aí um efeito poético. E “não ressoa qualquer coisa (...) só ressoa em sua nota, em sua própria frequência” (LACAN, 1962-1963/2005, p.299). Ou seja, a voz ressoará na falta que foi constituída de modo singular na operação alienação-separação. Esta falta é efeito da subtração de gozo, mas também é gozo, e é nela que o objeto voz ressoa.

Ou seja, no caso de Taís, a voz que ela escuta ressoa em sua rede de significantes a partir daquilo que ela identifica em si como faltoso e do qual a colega seria possuidora. No entanto, Camila revela que seu objetivo profissional em longo prazo é a carreira no Ensino Superior, e não na Escola Básica, como mostra o Recorte 25.

Recorte 25

Eu tenho **dois planos** na verdade. / É, eu **meu plano principal** assim / é, eu **planejo fazer mestrado**, então eu quero ir pra Pós. **E eu quero lecionar também, sabe?** / [...] mas **se acontecer de eu não passar, eu posso lecionar e continuar estudando até passar no mestrado.** / Mas assim, em termos de plano mesmo, eu **gostaria de fazer carreira na Educação Superior, sabe?** E, **não na Educação Básica.** / Eu quero, sim, ficar um tempo na Educação Básica, eu quero ter essa experiência / eu tô fazendo licenciatura pra isso, eu quero tentar contribuir de alguma forma, sabe, com todos esses anos de estudo / mas eu, eu não quero parar por aí, sabe? (Camila, Entrevista 2).

A Educação Básica aparece, no relato da aluna, como uma experiência transitória e uma forma de contribuição para a Escola com o saber proporcionado pela Universidade, além de uma ocupação paralela ao mestrado. No entanto, ela não expressa o desejo de construir uma carreira profissional na Escola Pública. É interessante observar, assim, que embora Camila expresse desejo pela docência, nas palavras de Taís, esse desejo parece muito mais acentuado do que nas da própria colega. Notamos, com isso, como a voz parece ter um papel importante na forma como o sujeito se posiciona e identifica o lugar do outro na cadeia significante.

Oliveira (2017) articula que Freud concebeu que a formação do *eu* se relaciona com a voz na medida em que se origina de “restos-de-palavras pré-conscientes” (FREUD [1923] 1996) e que também o *supereu* se origina da marca daquilo que foi escutado. Oliveira observa que, para Freud, esses restos de palavras, ao que podemos identificar como a voz, enquanto objeto *a*, não são da ordem da percepção, mas das moções pulsionais do *id*:

Em outras palavras, o receptáculo psíquico para os restos ouvidos se abriga no *id*, o que aponta para a relação não direta entre o que se ouviu e o que passou a ecoar no *supereu*, reafirmando a singularidade do efeito no sujeito do que se ouviu, mas do que propriamente foi ouvido (OLIVEIRA, 2017, p. 65).

Essas observações, embora digam respeito à constituição do *supereu* enquanto instância que vocifera ao eu, exigindo-lhe que goze, nos permitem abordar a questão que se passa entre as estagiárias pelo aspecto da voz. Para Taís, parece haver algo que dita o que um sujeito deve possuir para ser um professor da Escola Pública, e essas características são localizadas em Camila, o que se percebe no modo como esta é posicionada pela colega. No entanto, como marca Oliveira, não há relação direta entre o dito e o escutado, de modo que a voz resta como efeito sobre o sujeito daquilo que foi ouvido. Nesse sentido, é possível realizar uma articulação entre o fato de Taís afirmar que, de forma indireta, Camila a tenha estimulado a realizar o estágio, em que se pese nunca terem efetivamente conversado abertamente sobre o assunto. Mesmo sem a existência de um diálogo a esse respeito, vemos emergir a voz de Camila e seus efeitos no laço transferencial com Taís, que foram capazes de colocar esta aluna a trabalho no estágio, a despeito de suas resistências.

Com base nisso, podemos afirmar que a voz de Camila, difusa em seu discurso, alcança a colega e a enlaça, contribuindo para que Taís se reposicionasse frente ao saber que trazia sobre o estágio e, dessa forma, conseguisse elaborar um outro saber para si. Vale destacar que isso é possível na medida em que a voz encontra vias para se projetar na cena virtual, que suporta o simbólico, por meio dos aplicativos nos quais circulam texto, áudio, imagem e vídeo. Assim, são os efeitos do posicionamento de Camila que restam como voz na trama significativa de Taís, que nos permitem compreender tanto o desencontro na forma como esta relata sobre o desejo da colega e aquilo que a própria Camila diz de si.

Retomando a discussão sobre o posicionamento de Camila, no Recorte 25, em relação a seu futuro profissional, esta estagiária, assim como Taís, percebe uma série de problemas relacionados à carreira no Ensino Básico Público que a levam a optar por outra coisa. Embora afirme ter dois planos, seu discurso faz notar que lecionar na Escola Básica é sua segunda opção, visto que a primeira é o mestrado, caminho a ser percorrido para o futuro como docente no Ensino Superior. Não obstante, Camila expressa o desejo de ser professora e de passar pela Educação Pública, tanto que, durante todo o processo, ela se mostrou implicada com sua formação docente no Estágio II. Assim, Taís reconhece na colega a “*paixão*” pelo ensino e o desejo de lecionar na Escola Pública, que parecem mais enfatizados nas palavras dela do que nas da própria Camila. Com efeito, a “*paixão*” pelo ensino aparece com mais força no discurso de Taís porque é elevada ao estatuto de objeto de desejo da colega, funcionando como motor para a transferência que se estabeleceu entre elas.

Em relação à escolha pela parceira, para Taís, trabalhar com Camila foi uma escolha deliberada. No entanto, para Camila, isso ocorreu de outra maneira.

Recorte 26

Foi bem **aleatório** na verdade [risos] / Ah, a escolha de trabalhar em dupla ah, **foi mais da Roberta do, do que da gente** / porque a Roberta ela sugeriu no início do semestre que a gente trabalhasse em dupla, e, **a minha ideia prin... inicial não era trabalhar em dupla** / Porque o estágio até en... / o que ela fa... / A Roberta, ela falou assim: / O // seminário. O seminário vai ser em dupla. / E o es..., e o estágio ela falou que seria uma sugestão e tinha deixado em aberto / Aí teve uma outra aula que ela falou assim: "gente, escolham as duplas" / Aí eu fui e perguntei: "pro seminário?" / Aí ela: "Pra tudo!" / Aí eu fiquei [gargalhada] "O que?! Como assim?!" / E nisso, é / **eu e a Taís a gente já tinha começado a fazer a dupla pros seminários. Se eu não me engano, foi ela que me mandou uma mensagem, eu não tô certa, mas eu acho que foi ela / Porque a gente já se conhecia. A gente nunca tinha feito trabalho juntas, mas a gente já tinha feito umas disciplinas juntas.** / E a gente já tinha o WhatsApp uma da outra então, assim, já tinha uma certa proximidade / Então, **eu acho que foi ela que, que perguntou se eu animava fazer o seminários juntas, eu falei assim: "maravilha, vamo fazer" / e acabou quando a Roberta falou "a dupla é pra tudo", meio que ficou também, sabe?** [risos] **Só seguiu o barco dessa forma** (Camila, Entrevista 1).

Camila relata não haver compreendido que o trabalho em dupla contemplava, também, a prática do estágio, além do trabalho em sala de aula. Ela demonstra ter se surpreendido ao tomar ciência desta diretriz, e sua fala, interrompida por uma gargalhada, seguida de uma exclamação ("*O que?! Como assim?!*"), que enunciativamente explicitam, mesmo no momento de seu relato, a sensação de surpresa. Camila externa sua resistência inicial à ideia do trabalho em dupla, ao

começar a articular a palavra “*principal*” e interromper sua enunciação, corrigindo rapidamente seu discurso, substituindo aquela palavra por “*inicial*”: “*a minha ideia prin... inicial não era trabalhar em dupla*”. A substituição de “*principal*” por “*inicial*” sugere que o desejo de Camila era realizar o estágio individualmente. Dessa forma, ela relata que a opção pelo trabalho em dupla foi, na verdade, uma determinação de Roberta, e não propriamente um desejo seu. A escolha da parceria com Taís é qualificada como “*aleatória*”, o que sugere a ausência de intenção pelo trabalho em dupla. Ao tomar ciência do fato, como as duas já se conheciam, ela decidiu, então, “*seguir o barco dessa forma*”, ou seja, aceitar a determinação da professora e a contingência do trabalho com Taís.

Podemos pensar, no entanto, que os efeitos da transferência de trabalho que vai sendo constituída, iniciada com o a produção dos seminários para as aulas síncronas, se apresentam também no momento em que Camila decide “*seguir o barco*” e desliza do que seria a sua “*ideia prin[cipal]*” de trabalhar sozinha para uma “*ideia inicial*”, relativizada diante das contingências. É possível, portanto, compreender que o afrouxamento das resistências de Camila em relação ao trabalho em dupla tenha sido influenciado pelos efeitos do que já estava sendo produzido em termos da transferência de trabalho com a colega. Um desses efeitos é evidenciado pela avaliação que a aluna faz do trabalho em dupla: “*deu muito certo*”:

Recorte 27

Eu acho que fazer estágio em dupla no geral, de forma geral, **eu achei / não é mais complicado**, mas, mas eu achei que **tem uns / uns desafios, porque você já fica com um pouco menos de autonomia. Porque têm umas decisões / você precisa da outra pessoa pra você tomar. / Você tem que chegar num ponto comum, certo?** / Então, essa, e eu gosto de autonomia / igual eu já tinha te falado, eu gosto de autonomia pra fazer as coisas. / **Porém, fazer o estágio com a Taís foi muito positivo, porque a gente acabou descobrindo que a gente tinha muita coisa em comum em termos acadêmicos, assim, a gente tava pensando de forma muito parecida / com relação ao, ao estágio.** / Eu acho que só teve uma situação que a gente pensou de forma bastante diferente. / Mas, foi isso, foi uma situação e no resto a gente tava pensando de forma parecida, **então eu gostava das ideias dela / Quando eu apresentava alguma coisa ela também gostava. / Então eu acho que teve muita cumplicidade, assim, sabe? / Às vezes a gente pensava de forma igual sem a gente não ter conversado ainda sobre alguma coisa. / Então, acho que fazer o estágio com ela funcionou muito bem.** / Talvez se fosse outra pessoa, talvez não teria funcionado tanto, assim. / **Eu, eu não escolheria fazer um estágio em dupla de novo, mais por causa da questão da autonomia e você não sabe quem que é a pessoa que você vai trabalhar, né. Você não sabe como ela trabalha.** / Mas, **com a Taís eu acho que, que, que, foi muita sorte, assim.** / Eu acho que **deu muito certo** (Camila, Entrevista 1).

Embora afirme que o trabalho em dupla “*não é mais complicado*” do que o individual e sim, mais desafiador, percebo que a parte complicada, negada pela aluna, diz respeito à redução da autonomia, uma vez que o trabalho em dupla torna necessário conciliar desejos e formas de trabalho dissonantes de cada um. Assim, o desafio do estágio em dupla, para Camila, se relaciona ao que imagina ser sua dificuldade de estabelecer laços transferenciais com um outro a quem, possivelmente, precise fazer concessões em relação ao trabalho desenvolvido. Nessa direção, o afirmado sucesso da parceria se deve a “*muita sorte*”, ou seja, ao fato de que a colega apresentava ideias e estilo de trabalho similares aos seus, o que reduz possíveis conflitos e a necessidade de conciliação. Nesse sentido, a estagiária relata que em apenas uma ocasião elas tiveram posições discordantes, mas, em regra, pensavam “*de forma muito parecida*”.

De fato, todo laço que estabelecemos demanda o consentimento com a perda de uma parcela de gozo, ou seja, que o sujeito renuncie parte de sua satisfação para acolher o desejo do outro. Isso também é verdade para as relações transferenciais, uma vez que se trata de laços nos quais a resistência é parte estruturante. Ao reafirmar seu apreço pela autonomia, cuja perda, ainda que parcial, é sofrida como um desafio, a aluna diz justamente do desejo de preservar a integralidade de seus modos de satisfação. Apesar disso, sob o risco de encontrar uma parceira que discordasse dela e que, assim, demandasse a negociação da condução e dos objetivos do trabalho, Camila consente — “*segue o barco*” — e, ao final, considera ter sido afortunada por encontrar uma parceira cujas formas de pensar e agir eram similares as suas.

Conforme os relatos, no virtual, o trabalho em dupla pôde fornecer à Camila oportunidades de construção de saberes que demandaram a parceria com outro sujeito. Nesse sentido, a questão das parcerias no Estágio II aparece no relato de Camila como fonte de aprendizagem, e ela consegue articular sobre o que aprendeu com Taís.

Recorte 28

Olha, pessoal, com essa experiência, **eu aprendi demais, porque eu não tenho tanta facilidade com qualquer coisa que envolve qualquer tipo de *design* / em tecnologias, assim.** Eu não sou boa nisso. / E aí eu tive que fazer as postagens pro Instagram. / Então, assim, eu aprendi bastante. Isso pra mim foi um aprendizado muito grande, que assim, eu posso levar isso pras minhas aulas daqui pra frente sabe? / Fazer qualquer tipo de estágio. Enfim. / A, a Taís me ajudou bastante nisso, porque ela já tem mais, mais experiência com, com essas coisas, então ela já usa isso mais, então de vez em quando eu tirava as dúvidas com ela, e outra questão pra mim também foi os jogos que / jogo pra mim é uma coisa que eu

só escutava falar, mas que pra mim parecia uma coisa muito distante / porque eu, a sensação que eu tenho também é que eu acho que algumas experiências da Faculdade, em disciplinas, é que quando as professoras falavam sobre jogos, elas colocavam o jogo num patamar tão elevado e falavam de uma forma tão romantizada que pra mim, é, isso é uma experiência totalmente pessoal, **eu tinha a sensação de que aquilo era muito distante. Eu não conseguia ver aquilo acontecendo de uma forma prática. E aí, agora, é, eu consegui ver** (Camila, Entrevista 1).

Um ponto do relato de Camila que se refere à transferência de trabalho é que ela identifica uma falta em si: seu não saber sobre *design* em tecnologias e jogos. A estagiária compreende que, ao ter que realizar tal trabalho, encontrou na parceira o saber que lhe faltava. Assim, ela afirma que o trabalho desenvolvido para a disciplina com a colega — a elaboração de materiais didáticos envolvendo tecnologias e jogos virtuais — é algo que ela aprendeu com Taís e que poderá incorporar a sua prática docente.

É interessante notar como esse saber que, para ela, a Universidade não conseguiu transmitir, foi transmitido pela colega “*na prática*”, o que remete à clássica discussão sobre a dicotomia entre teoria e prática, presente nos discursos sobre os estágios (PIMENTA, 2005), mas também à dimensão de um saber que só pode ser elaborado pelo sujeito atravessado pela experiência (LARROSA, 2015). Com sua experiência no Estágio II, tal distância parece ter sido relativizada pela efetivação da produção do trabalho com os jogos, com o auxílio de Taís. Vale notar que, neste caso, o saber que a aluna afirma ter elaborado versa sobre o objeto de ensino ao qual se vincula sua prática docente: a língua inglesa. Nesse contexto, o que era da ordem da impotência (aplicar a teoria), na medida em que a aluna “*não conseguia ver aquilo acontecendo de uma forma prática*”, passou a ser encarado em relação a uma impossibilidade (a teoria como elemento articulador de uma práxis contextualizada e direcionada para a produção de jogos digitais para o ensino do inglês). O resultado disso foi a concretização das atividades propostas, que gerou a produção de um saber docente para Camila: “*E aí, agora, é, eu consegui ver*”.

A possibilidade, até então distante, de trabalhar com jogos, tornou-se concreta para Camila, ao ponto de a aluna desejar criar algo para si, para além da demanda do trabalho desenvolvido para o Estágio II:

Recorte 29

Então, assim, é, eu criei alguns jogos, que eu também nunca imaginei. E a Taís me apresentou uma, uma, uma plataforma que ela já usa e aí eu comecei a usar, e aí teve uma semana que eu consegui / eu falei assim "ah eu queria fazer tal jogo" e aí eu pesquisei e eu achei a plataforma, que era uma coisa que talvez eu nunca teria feito se eu não tivesse um empurrão, sabe? Então, pra mim foi muito positivo mesmo. Eu aprendi muito com relação a essa tecnologia (Camila, Entrevista 1).

Camila relata ter tido o desejo de criar um determinado jogo de forma autônoma e afirma que provavelmente "*esse empurrão*", que se pode compreender como efeito da transferência de trabalho com Taís, tenha sido o responsável por possibilitar a construção de um saber a partir do reconhecimento do desejo. Com isso, compreende-se que, além do fato de já possuírem algum contato prévio ao ERE, ainda que não necessariamente fossem próximas, entra em cena nessa relação transferencial a dinâmica do amante/amado descrita por Lacan. Vemos que Camila se apoia no saber de Taís para realizar as atividades com as ferramentas que não dominava. Ao lidar com esse novo saber, ela acaba por desejar criar um jogo por si mesma, a partir do que lhe transmitiu Taís, extrapolando as atividades demandas pelo Estágio.

Nesse ponto, é interessante comentar sobre um outro aspecto dessa parceria, que diz respeito ao Ensino Público como significante que ordena o discurso de ambas as alunas e aparece com sentidos aparentemente similares, mas com diferenças relevantes em termos da singularidade de cada sujeito. A relação de Camila e Taís com esse significante vale a pena ser comentada porque perpassa a questão transferencial e também se coloca, em última análise, como um enigma a ser investigado pelas estagiárias, que parecem ter, em conjunto, se lançado a respondê-lo. Camila afirma que o Ensino Básico não oferece boas condições de trabalho e de salário ao professor, que é desvalorizado. Além disso, ela cita que a Escola Básica demanda do professor uma energia que, com o passar do tempo, tenderia a se esgotar. Já para Taís, esse significante aparece associado a algo quase inevitável, do qual ela deve se esquivar.

Recorte 30

Essa carreira do professor de Educação Básica, a gente sabe que é, é meio complicado assim / em termos de cansaço, salário, até valorização profissional de forma geral, assim. Então, eu espero que quando eu já tiver um pouco mais velha eu já não precise, sabe? / Eu acho que estando mais velha, alguns anos pra frente, eu, eu não sei se eu ia conseguir ainda ter a energia, que eu acho que precisa de um pouco de energia / eu acho que a Educação Básica, como é no Brasil, precisa de energia, sabe? / E, eu acho que quando você fica mais velha assim, eu acho que você não tem muito essa energia mais

(Camila, Entrevista 1).

Recorte 31

Taís: Acho **muito importante / acho vital a minha experiência no Estágio I** / Apesar de ter sido bem **negativa**, foi **muito importante** para mim [falha na gravação] pra **colocar o pé no chão do que realmente é escola pública** / Até porque, assim / minha mãe foi professora da Rede Municipal por vinte e tantos anos e só por isso eu achava que conhecia alguma coisa / não conheço nada [risos] / e **eu acho isso importante, para o meu futuro como professora também, mesmo que não seja no ensino público.**

Lígia: Então você não tem pretensão de trabalhar na Escola Pública?

Taís: Não, mas assim, né? Não sabemos o que vai vir amanhã / mas sim, vou, **vou tentar fugir disso o máximo possível.** (Taís, Entrevista 1).

Em outro momento da primeira entrevista, Taís faz a seguinte articulação:

Recorte 32

Eu acho que quando a gente **está na faculdade a gente ainda tem uma visão** / querendo ou não / que é **uma visão um pouco mais // idônea**, assim / **mais ideal do mundo** / A gente / “não, eu quero fazer a diferença e tal” / E às vezes, **durante a caminhada, a gente vê que não é bem assim** / vai e tem uma hora que **você vai tropeçando, vai tropeçando** / e tem uma hora que **você desiste** / Eu acho que isso aconteceu com o professor do Estágio I (Taís, Entrevista 1).

Com base nesses Recortes, notamos que, para Camila, o Ensino Público aparece como uma escolha possível e transitória em seu percurso em direção ao trabalho no Ensino Superior. Já para Taís, ele surge como algo do qual ela precisa escapar ou, em suas palavras, *“fugir disso o máximo possível”*. Nesse ponto, o sujeito se apresenta como dividido ao permanecer na Licenciatura, caminho que o habilita para exercer a profissão da qual afirma desejar fugir. Para Taís, o saber que o Estágio poderia lhe proporcionar seria o de colocar em evidência a difícil realidade do Ensino Público, o que parece servir para reafirmar sua opção por não lecionar, na medida em que a leva a constatar, “na prática”, o motivo dessa escolha. É necessário ressaltar que a estagiária menciona que sua mãe foi docente no Ensino Público e, embora possivelmente haja questões de identificação e desidentificação com relação à profissão da mãe, não considero ser da alçada deste trabalho e nem ter condições para analisar a relação mãe-filha na escolha objetal de Taís.

A realidade a que a estagiária faz referência em seu relato é representada por José²⁹, seu supervisor no Estágio I, a quem ela descreve como omissivo e indiferente aos alunos; um professor que havia “*desistido da carreira*” e estava na sala de aula apenas “*esperando o tempo passar*”. Taís relata que José tinha cerca de 50 anos e lecionava há mais de dez na mesma escola da Rede Estadual. Ao descrever o que seria a prática diária do docente, Taís enfatiza a indiferença para com o ensino e os alunos:

Recorte 33

Existia uma relação // **era tão óbvia a falta de respeito com o professor, porque ele não / ele realmente não se importava, não havia nenhuma tentativa de tentar ensinar alguma coisa [...]** / **é realmente muito obvio que ele não se importa, sabe?** / É até assim / eu lembro de sair / assim / de algumas aulas, voltando pra casa, e pensando assim: **“meu maior medo é ficar dessa forma, sabe?”** / De trabalhar todo dia com a mesma coisa / não gostar daquilo, mas também não me esforçar pra que nada dê certo naquele ambiente / e continuar assim, todos os dias” (Taís, Entrevista 1).

O desejo, segundo Lacan, é o desejo do Outro ([1962-1963] 2004). Assim, desejamos não o outro, mas aquilo que o outro deseja. Diante da ausência da manifestação do desejo de José pelo próprio ofício, nomeada por Taís como “*indiferença*” em relação ao ensino e “*omissão*” diante da indisciplina e da “*falta de respeito com o professor*”, ela anuncia sua angústia por se identificar com esse traço: “*meu maior medo é ficar dessa forma, sabe?*”. Embora, no nível do enunciado, a questão de Taís faça referência ao receio de, ao longo da fadada carreira docente, tornar-se parecida com José, seu relato dá indícios sobre sua relação inconsciente com o seu próprio desejo de não lecionar, sobretudo no Ensino Público, talvez por acreditar que indiferença, omissão e falta de respeito dos alunos fossem a verdadeira representação do que o Ensino Público viria a causar em si. Com efeito, como vimos, ao final da graduação, Taís já havia se afastado completamente da docência. Embora tenha optado pela licenciatura, ela afirma tê-lo feito como garantia de empregabilidade, pois, em suas palavras, “*não sabemos o que vai vir amanhã*”. José teria sido um motivo a mais de desidentificação com a profissão, processo que já se desenrolava antes mesmo da escolha da aluna pela Licenciatura, como ela relatou.

Na visão de Taís, seria necessário “*colocar o pé no chão*” porque haveria um discurso pouco realista sobre a Escola Pública na Universidade, uma visão “*mais ideal do*

²⁹ O nome José foi atribuído por mim, ficticiamente, para facilitar a referência ao professor supervisor do Estágio I no texto. Taís nunca citou o nome do professor em suas falas.

mundo”, o que nos remete novamente à relação entre teoria e prática no Estágio, apontada por Pimenta (2005). Para a aluna, a teoria produzida na Universidade não retrataria os desafios e as dificuldades reais relacionados ao Ensino Público e não poderia ser simplesmente aplicada na prática; por isso, seria uma concepção idealizada do mundo. Portanto, seria preciso vivenciar a escola no Estágio Supervisionado para afirmar algum conhecimento sobre tal realidade, a qual, ao contrário da teoria, inclui os inevitáveis percalços que, ao longo da caminhada, fazem com que o professor, de tropeço em tropeço — para utilizar a metáfora produzida por Taís —, desista da carreira. O Estágio, dessa maneira, se apresenta como “*vital*”, pois atesta a mortificação do desejo causada pelo Sistema Público de Ensino. Isso balizaria a posição subjetiva da aluna de evitação desse caminho profissional, embora, por algum motivo que escapa ao escopo deste trabalho, nele estivesse implicada até a conclusão da Licenciatura.

Neste ponto realizo uma breve digressão para ressaltar que esse tipo de escolha, embora seja, sim, do sujeito, não é incomum, ao menos no que se refere às Licenciaturas em Língua Inglesa. Em meu trabalho de mestrado, por exemplo (ARAÚJO, 2019), tive a oportunidade de observar que muitos dos estagiários entrevistados relataram encontrar uma opção a mais de empregabilidade na Licenciatura, sendo a língua inglesa, e não a docência, o elemento identificatório que mais influenciou na escolha do curso. Essa mesma tendência é observada na tese de Leina Jucá (2017), em que a autora também identifica que uma expressiva parcela dos estagiários que participaram de sua pesquisa não planeja lecionar na Escola Pública ou mesmo ingressar na docência.

À parte das questões subjetivas que contribuem para que o licenciandos, como Taís, esteja em um curso de formação para a docência sem intencionar lecionar, é necessário ressaltar que tais questões não se desvinculam de uma gama de discursos sobre a docência na Educação Básica e a Escola Pública que circulam na universidade e na mídia, aos quais o sujeito pode se alienar e, dessa forma, concorrem para que tal escolha seja feita. Assim, a opção pela docência fica relegada, não raro, uma espécie de “plano B”. Entre esses discursos, como discute Jucá (2017), estão, para citar poucos, o da identificação da profissão com sofrimento e privações, a desvalorização social e remuneratória do professor e as precárias condições do Ensino Público. Tais elementos estão tão consolidados imaginariamente que soam como dados imutáveis da realidade. Embora reconheçamos que, de fato, o Ensino Público sofre significativamente com

condições materiais e de trabalho precárias e má remuneração dos professores, existe um discurso que identifica esses elementos como condição para a própria docência. Acrescenta-se a isso, como nos lembram Tavares e Lima (2022, p. 1), o fato de que existe “[...] um conjunto de discursividades sobre o tema cujos efeitos de sentido cristalizam uma memória discursiva que assinala à escola, especialmente da rede pública, a ineficácia do ensino, postulando que a aprendizagem, ali, não ocorre”. Tais efeitos de sentidos cristalizados nos discursos concorrem para uma visão de fracasso da docência, tornando-a uma profissão menos atrativa.

Voltando à questão das estagiárias, Taís se apresenta, no Estágio II, engajada numa investigação sobre os efeitos do Ensino Público sobre o professor. Camila manifesta algo similar, como vimos no recorte 30, e não é possível dizer se esta já era uma questão para ambas ou se, na parceria, foi transmitida de uma à outra. De toda forma, as duas se implicaram juntas nessa investigação, buscando as respostas na supervisora Laura.

Recorte 34

Camila: Mas, e aí quando, quando a gente vê professores que são **mais velhos de, de carreira, é, é comum**, é claro que não são todos, mas é comum já **notar neles uma certa / desesperança / É, eu não sei se é por estar trabalhando tanto tempo já, na, na mesma coisa, eu não sei se é, talvez, não sei, tiveram alguma decepção ao longo da carreira, ou se é porque eles não tem mais contato talvez com a faculdade, com novas formas de trabalhar, talvez, né, porque, é, ah, vai sempre atualizando, né sempre, é, a gente tá estudando teorias novas e vai vendo novas formas de trabalhar. [...]** / então, a nossa ideia era uma professora que não, que não tinha se formado há tanto tempo, **a gente queria ver se ela ainda tinha / se ela ainda tava com, com essa animação de tentar fazer alguma coisa, sabe? / di... alguma coisa diferente de, não necessariamente diferente, mas é aquela, aquele sentimento de não desistência / que às vezes eu sinto em alguns professores mais velhos que já desistiram / Eles estão ali porque é o trabalho deles, mas é isso. / Então a gente queria ver isso também [...].**

Lígia: E o que vocês viram?

Camila: A gente, ah / a gente viu um misto, na verdade / É, a gente viu que, já / **já tinha um pouco de desesperança no discurso dela**, assim, sabe? / Ah, eu falo discurso porque não é uma coisa que ela falava de uma forma / explícita, né? Mas **uma coisa ou outra que ela falava a gente percebeu que já tinha essa desesperança / Mas, é, a, a vontade de fazer alguma coisa, ela, ela ainda tava lá. Ela, ela ainda existia** (Camila, Entrevista 1).

Recorte 35

Mas tem um / um / um **traço que liga os dois, que é, assim / com a Laura, conversando com ela, a gente teve um pouquinho de abertura para perguntar assim: “E aí, o que você tá achando de dar aula no Ensino Público? Você formou na Universidade há pouco tempo...” / E já deu para encontrar um pouco de desânimo / Já deu para notar o sistema, digo, o Ensino Público, assim, já afetou ela / já tem toda a [indistinguível], não paixão, mas assim, a empolgação que a gente tem saindo da Universidade, sabe? / Já deu pra ver que aquilo, ela já / ah, tá um pouquinho mais desanimada em relação a isso do que quando ela / é, como ela estava quando ela saiu da Faculdade. E assim bem claro, sabe? Eu e a**

Camila, a gente até conversou sobre isso / E é tão triste e isso só me desanima mais, sabe? (Taís, Entrevista 1).

No discurso das alunas vemos a crença em um efeito mortificante do Ensino Público no desejo do professor, que estaria fadado ao desânimo e à desistência. O destino do professor se mostra uma questão de tempo, inescapável: a perda do desejo de ensinar é certa e progressiva, proporcional ao tempo de trabalho na escola. Assim, a tentativa de constatar se Laura, com pouco tempo de atuação, já apresentaria sinais de “*desesperança*” ou de “*desistência*”, pode ser lida como um enigma sobre o próprio desejo, para o qual as estagiárias buscaram a resposta em sua relação com a supervisora.

O enigma, “[...] como questão endereçada ao Outro colocado no lugar de sujeito suposto saber” (DEMOULIN, 2008, p. 166, tradução minha), no caso estudado, versa sobre o desejo do professor e pode ser elaborado como: pode o (meu) desejo resistir aos efeitos negativos do Sistema Público de Ensino? Compreendo, a partir dos critérios elencados pelas estagiárias para a escolha da supervisora de estágio, que Laura teria melhores condições de responder a essa pergunta do que, por exemplo, teria um professor como José, com quem Taís cursou o Estágio I. Dessa forma, à Laura, no lugar de suposto saber, é dirigida a questão e, ao fazê-lo, as alunas interrogam-se sobre o próprio desejo e a própria formação, cada uma a partir de sua singularidade e encontrando diferentes saídas em cada caso.

Para Camila, o ensino na Escola Básica é provisório, uma etapa na carreira rumo ao Ensino Superior, enquanto ela ainda é jovem e possui a energia necessária para lecionar no Ensino Básico. A percepção de que mesmo Laura, jovem e recém-formada, já apresentaria alguns sinais de “*desânimo*”, ou seja, do esgotamento dessa energia, atua no sentido de reforçar seu argumento. Já para Taís, o ensino é algo a ser completamente evitado, especialmente o Público, uma vez que o destino do professor é tornar-se como José. Disso, ela também afirma perceber indícios em Laura, pois nota um traço que liga os dois professores, o qual a estagiária nomeia “*desânimo*”. Sua experiência no Estágio II, junto à supervisora, serviu, assim, para corroborar aquilo que ela já vinha articulando em termos de seu desejo profissional. Efeitos disso são a sua

desistência da docência ao final de sua Graduação e o início de uma nova carreira, em outra área.

Portanto, podemos afirmar que, a partir da investigação dessas questões, imersas em uma transferência de trabalho na qual um dos elementos motivadores é a investigação sobre o desejo, a docência e o Ensino Público, as estagiárias se colocam a produzir um saber singular que parece ter influenciado seu posicionamento subjetivo em relação a sua formação. Quem propicia a produção desse saber é Laura, que, na posição do sujeito suposto saber, teria a resposta para o enigma das alunas.

Além da parceria entre as estagiárias, foi possível refletir sobre a relação delas com a supervisora Laura. Trato desse aspecto do Estágio II na próxima Seção.

5.5 A transferência de trabalho, apesar dos percalços

Nesta Seção, analiso a transferência de trabalho entre Taís, Camila e a supervisora Laura, tentando demonstrar os deslocamentos subjetivos e a elaboração de saberes pelas duas alunas. Antes, porém, busco compreender outras nuances da transferência com Laura, que passam pela identificação com traços da docente, tomando a identificação, no sentido freudiano, como o empenho do sujeito “[...] em configurar o próprio Eu à semelhança daquele tomado por “modelo” (FREUD, [1921] 2011, n.p.).

Taís começa o relato na primeira entrevista estabelecendo uma comparação entre José, seu supervisor no Estágio I, e Laura, sua supervisora no Estágio II. A escolha por iniciar sua fala sobre o estágio centrando-se nos supervisores sugere a relevância desses sujeitos, que podem ocupar a posição de suposto saber, na tentativa da aluna de elaborar sentidos para sua experiência de formação na docência. A estratégia de opor suas experiências com os dois supervisores foi recorrente. Os Recortes 36 e 37 exemplificam algumas dessas passagens.

Recorte 36

Eu não estava muito empolgada no início. / Só que / eu percebi que fez diferença fazer o estágio com uma professora mais nova / [...] E logo de início, assim, na nossa primeira conversa, nossa primeira reunião com a supervisora, eu / **já fiquei um pouco mais empolgada / porque eu vi que ela não era [hesitação] // igual ao professor que eu tive no Estágio I / [...]** E, sabe, / **existe ainda / eu acho, aquela / aquela vontade de fazer uma diferença mesmo / que eu acho muito presente / no geral / nos professores da rede pública.** [...] Conversando com ela, a gente teve um pouquinho de abertura para perguntar assim: / “E aí, o que você tá achando de dar aula no ensino público? **Você formou na**

Universidade há pouco tempo” / Então, dava pra se relacionar com ela um pouquinho, sabe? (Taís, Entrevista 1).

Recorte 37

E olha que ela nem era assim mega experiente / Ela, ela tava dando aula / não vou saber, **mas ela tinha tipo, 34, 35 anos, formou na Universidade também**, então assim, é mais... (Taís, Entrevista 3).

O modo pelo qual Taís se refere à Laura apresenta algumas características que remetem ao enigma investigado em parceria com a colega: os efeitos do Ensino Público sobre o desejo do professor. Laura era jovem, se formou na mesma Universidade em que as estagiárias estudam e tinha pouco tempo de carreira na docência. Diferentemente de José, ela se mostra preocupada em ensinar os alunos e incluir a dupla nas discussões sobre o ensino. Taís, ao longo de seu relato, demonstra ciência do fato de que a supervisora e a colega haviam lecionado juntas no Centro de Extensão, onde também atuou. Sendo assim, há dois componentes aos quais atribuo uma abertura ao estabelecimento de laços transferenciais por parte da aluna com a supervisora. O primeiro se relaciona ao reconhecimento da existência do desejo de ensinar em Laura, o que parece ser importante para a estagiária, visto que esse tema perpassa seu discurso sobre José e sobre Camila. O segundo remete a traços de natureza identificatória com Laura, que fazem com que a estagiária considere possível *“se relacionar com ela um pouquinho”*, na medida em que ambas teriam características em comum, como a Universidade de origem, a idade semelhante, a experiência acadêmica e o fato de que Laura possuía os traços de um bom professor na visão da aluna (se importava com os alunos, tinha vontade de ajudar e de ensinar).

Esses são pontos relevantes para a observação do que está no cerne da transferência de trabalho entre Taís e a supervisora, na medida em que assinalam para a estagiária que havia algo que ela poderia aprender com Laura, o que parece não ter ocorrido com José. Dito de outro modo, a leitura de Laura feita por Taís permite compreender que, para a aluna, a supervisora reunia condições para ocupar o lugar de sujeito suposto saber. Adiciono a isso o fato de Taís buscar, em Laura, respostas para a questão que envolve seu próprio desejo pela docência.

No caso de Camila, além da afinidade com o idioma inglês, entra na cena transferencial a identificação com a figura do professor, manifestada por seu apreço por seus mestres, o que a leva a desejar ser como eles: alguém capaz de impactar a vida de outros sujeitos, pela via do ensino.

Recorte 38

[...] pois queria conseguir de fato **ajudar e motivar** meus alunos, da mesma forma **como alguns professores fizeram por mim**, o que me fez optar pela licenciatura (Camila, entrevista 3).

Para esta aluna, portanto, o papel da transferência com a profissão docente já se dá a ver quando ela relata os motivos de sua escolha profissional. No Estágio II, sua opção por trabalhar com Laura reatualiza essa questão. Quando perguntei sobre como chegou à escola do campo de estágio, ela respondeu que sua escolha foi, na verdade, pela professora supervisora, e não pela escola:

Recorte 39

Na verdade, **eu não escolhi a escola / eu escolhi a supervisora / Ah, porque eu já conhecia ela / Eu, eu tinha / eu fui professora do Centro de Extensão, né / durante dois anos / e quando eu entrei no Centro de Extensão, ela tava quase saindo / e a gente trabalhou junto com / com a mesma supervisora, né / no / no Centro de Extensão / Então a gente trabalhou junta durante um semestre / [...]** A gente dava aula da mesma disciplina / E aí **quando eu entrei lá, ela me ajudou bastante / porque eu entrei, né, assim / tudo novo e ela já tinha experiência no Centro de Extensão / Então ela me ajudou bastante / [...]** eu **gostei muito de trabalhar com ela / É, eu vi que ela era uma professora muito boa** quando eu tive esse contato com ela no Centro de Extensão, e, então eu **imaginei que, que seria uma experiência bacana também trabalhar com ela / Até porque ela / ela / ela é nova, né? / no sentido de // carreira // no, no Ensino Público / Então, apesar disso não ter sido a principal, o principal motivo / foi uma das coisas que animou a gente também a procurar ela / porque a gente queria ter uma perspectiva de uma professora que tivesse menos tempo, assim / no Ensino Público, pra // pra gente ver mesmo o que que ela tava achando, né? / enfim / e ela, ela tem contato com a Universidade, então acho que é um contexto diferente, assim / que a gente não conhecia, também** (Camila, Entrevista 1).

A afirmação de ter escolhido trabalhar com Laura em virtude de uma experiência de parceria exitosa anterior sugere a existência de uma transferência de trabalho prévia ao Estágio II. A estagiária relata ter gostado do trabalho com Laura, à época, uma colega mais experiente, porque dela recebeu suporte naquela ocasião. Camila caracteriza a docente como *“uma professora muito boa”*, o que remete à relação de admiração da aluna por seus mestres e sua identificação com eles. Assim como Taís, Camila menciona a questão da idade e do tempo de carreira como temas ligados ao enigma a ser respondido. Nesse sentido, o que a experiência com uma *“professora muito boa”*, com *“menos tempo no Ensino Público”*, *“nova”* e que mantém

“contato com a Universidade” poderia revelar sobre os efeitos da Escola Pública sobre o professor? Laura, na posição de suposto saber, poderia fornecer a resposta para essa questão.

No Recorte que se segue, Camila detalha um pouco mais sobre sua experiência anterior com Laura e menciona outro elemento que a impulsiona a formar laços com a supervisora: obter alguma familiaridade na situação do ERE, à qual a aluna se refere como caótica.

Recorte 40

Então, é, eu tinha suporte, sim, da minha supervisora / **mas aquela ajuda de colega, né / é, é outra dinâmica, né?** / Então, é, eu ela, ela sempre foi muito aberta, então quando já, **quando eu já tinha perguntado coisa demais pra minha supervisora / eu tava assim, sem graça já de perguntar a mesma coisa / era sempre "Laura, me ajuda!"** e a Laura sempre foi MUITO aberta, me ajudou muito, me deu muita dica prática, sabe? / **mas ela saiu logo depois, foi um período super curto / Mas, é, foi uma experiência muito boa pra mim porque eu / eu acho que realmente foi uma dinâmica que funcionou, sabe? / Porque ela não era a única bolsista / eu conversei com outras bolsistas, mas a dinâmica com ela funcionou muito, assim / Ela me deu dicas muito valiosas, muito práticas, assim, pra / pra / pras aulas que eu fui dar e que eu continuei dando no projeto de extensão durante anos / Uns dois anos, mas é anos, né? / Então, então quando eu vi que ela tava, né, lá na / lá na como uma das professoras, eu quis é / a primeira coisa que eu falei assim: "Nossa, vou fazer com a Laura!" / **Foi isso e mais o fato pandemia, né?** [...] / Então, foi uma conjunção desses dois fatores, sabe? / **É uma pessoa que eu já gostava, que eu já conhecia e que também foi uma, uma oportunidade assim, sabe? / De já ter alguém que eu já conheço no meio do CAOS, assim / Foi uma facilidade também.** Foi a, foi as duas coisas (Camila, Entrevista 2).**

A partir desses Recortes, identificam-se as bases daquilo que parece ter participado da estruturação da montagem transferencial entre a estagiária e a supervisora. Em primeiro lugar, há a busca por atualizar uma experiência vivida no passado, tal qual Freud descreveu ([1912] 1996), transpondo-a para uma situação presente “caótica” — a pandemia e o estágio remoto — tentando, com isso, torná-la mais familiar. Esse movimento, inclusive, remete ao receio da aluna, expressado antes de surgir a possibilidade de parceria com Laura, de ter que assumir o papel do professor no estágio remoto. No decorrer do relato de Camila, tal questão, meramente especulativa, se desloca, com o efeito da transferência com a supervisora, para um trabalho de produção de materiais didáticos para aquela situação específica, bem como para a tentativa de compreender de que maneira o professor é afetado no Ensino Público.

Em segundo lugar, percebemos a atribuição ao sujeito suposto saber a um ideal de professor que passa pela imagem que a aluna faz de si mesma enquanto professora

em formação (ser mais jovem, estar atualizada com as teorias discutidas na Universidade, ter experiências profissionais no Centro de Extensão). Inclusive, a coincidência do nome próprio das duas ilustra, pela contingência, essa relação que comporta uma identificação por esse traço. É necessário destacar que ambas, Camila e Laura, possuem o mesmo nome próprio. Embora esse seja um traço identificatório relevante, optei por nomeá-las de forma distinta, com o intuito de facilitar a escrita do texto e reduzir possíveis equívocos. O nome próprio, como marca do traço unário compartilhada entre elas, concorre para a identificação da estagiária com a supervisora, funcionando como um traço de espelhamento que impulsiona Camila ao estabelecimento da transferência com Laura, junto às outras características já citadas. Esse fato, possivelmente, contribuiu para que Camila tenha enlaçado mais o seu desejo ao desejo da supervisora e pareça considerar que se beneficiou mais do estágio do que a colega Taís.

É interessante notar como a experiência de Camila com a supervisora foi marcante para a estagiária, uma vez que ela apresenta um detalhamento de sua experiência com Laura no Centro de Extensão. Vimos que Camila consegue precisar o período em que trabalharam juntas, detalhar as situações em que recebeu o suporte da ex-colega e caracterizá-la com uma série de atributos positivos, como generosidade em compartilhar o conhecimento, abertura ao diálogo e à escuta, e competência profissional. Essas são características que Camila parece valorizar em um professor e, dessa forma, a ex-colega é elevada ao lugar de sujeito suposto saber.

Laura, por sua vez, recorda-se da experiência no Centro de Extensão, quando conheceu Camila, mas apresenta alguma dificuldade em falar mais precisamente sobre sua relação com a estagiária, como mostram os próximos Recortes.

Recorte 41

Não sei, acho que elas eram estagiárias do projeto de extensão, na época / A Camila, pelo menos, era, porque eu / eu era também e eu saí e a Camila entrou / então, tinha, ela, eu, elas [Camila e Taís] tinham, assim, essa experiência [no Centro de Extensão] (Laura, Entrevista, acréscimo meu).

Recorte 42

Nossa, o **Centro de Extensão me ajudou demais / Primeiro, a professora Carla me ajudou demais /** Porque foi por causa da disciplina dela [...] que eu consegui passar no Centro de Extensão / O Centro de Extensão lançou um curso de Leitura e Interpretação de Texto que era pra quem queria fazer a prova do mestrado, né? / [...] / **Então, é, a Maria, que era a coordenadora, montou com a gente /** ela deu textos teóricos pra gente ler e textos assim, vários tipos de questões [...] **E a gente montou esse**

material / E aí eu acho que éramos eu e Marina / Aí a Marina saiu, foi isso? / Ou então teve mais turmas e precisou de mais pessoas / E aí Camila entrou / A Camila entrou quando eu já estava saindo / Ou talvez ela tenha entrado no meu lugar. Não sei. / Então, assim, **a gente trabalhou junto pouco tempo / mas foi depois que eu já tinha dois anos de Centro de Extensão** assim / e o que foi muito legal porque eu aprendi a criar meus próprios materiais. Inclusive eu acho mais legal quando eu crio meus próprios materiais do que quando eu tô usando o livro, sabe? (Laura, entrevista).

O período em que trabalharam juntas no Centro de Extensão ocorreu em 2018, portanto, dois anos antes do Estágio II. Laura parece não se recordar com exatidão do momento do ingresso da estagiária no projeto, assim como não consegue precisar se Camila substituiu a ela ou a outra colega. O que ela consegue expressar com certeza é que trabalharam juntas por pouco tempo. Além disso, ela não manifesta ciência de uma interação mais próxima com Camila ou mesmo de tê-la ajudado em algum momento. Embora eu tenha perguntado sobre suas memórias relativas a esse período, ela não se prolongou na relação com Camila. Em vez disso, relatou sua admiração pelas professoras Carla e Maria, e a forma como os conhecimentos construídos por ocasião do trabalho com essas docentes foi importante para sua formação e para sua prática de sala de aula.

Diante disso, podemos afirmar que, tanto para Camila quanto para Laura, o que marca o sujeito aprendiz é a relação com o mestre e com o saber por meio dela produzido. Para Camila, Laura era uma profissional que possuía as características de um bom professor, conforme um ideal que a estagiária buscava atingir para se qualificar, ela também, como uma boa professora. A supervisora era alguém com quem a aluna se identificara e em quem se espelhara e, por isso, Camila desejou firmar nova parceria com ela, desta vez, no Estágio Supervisionado.

Cumpramos discutir o que se apresentou na experiência com Laura no Estágio II em termos do laço transferencial no processo de trabalho, como mostra o Recorte 43.

Recorte 43

Mas, é, a, **a vontade de fazer alguma coisa, ela, ela ainda tava lá. Ela, ela ainda existia.** / Então eu acho que foi por isso também que, que ela... Assim, que **funcionou**, que eu acho que ela **abraçou a nossa ideia de, de querer algum contato com os alunos** e eu acho que foi devido a isso também / Porque talvez, **se fosse uma professora que já não tinha** essa, essa vo..., **essa vontade de mudar de fazer alguma coisa**, ela só ia falar "ai, não tem jeito!" e pronto / **Não foi o caso dela.** Ela falou assim: "olha, não sei se vai ter jeito, mas... / é, vamos ver, assim" / Então, é, essa, **essa abertura de tentar alguma coisa nova** / eu acho que isso é, é devido a isso, assim (Camila, Entrevista 1).

Camila apresenta uma elaboração que toca nos efeitos da transferência de trabalho com Laura. Ela atribui ao desejo da supervisora um dos motivos para que o estágio tenha “*funcionado*”. É por “*ter abertura de tentar alguma coisa nova*” que Laura acolheu a sugestão das estagiárias de propor atividades que envolvessem o contato com os alunos. Assim fazendo, a supervisora se desloca de uma posição de impotência e caminha com a dupla em direção à construção de uma saída, que contemplou também o desejo das estagiárias de engajar os alunos.

Taís também reconhece em Laura o desejo de ensinar e o comprometimento com a docência. Além de se preocupar com os alunos, a estagiária observa que Laura se preocupava também em incluí-las nas discussões que se desenrolaram durante o estágio.

Recorte 44

Mas a professora do semestre passado [Laura], já rolou muito isso / **Já dava pra notar claramente a preocupação dela / da / em trazer algo interessante pros alunos / da preocupação dela de incluir a gente na discussão do que tava acontecendo** (Taís, entrevista 3, acréscimo meu).

Nos relatos das alunas, foi possível identificar um pouco da dinâmica do trabalho estabelecido entre as três no estágio remoto:

Recorte 45

A gente teve eu acho que três reuniões / Ah, na primeira reunião, a gente juntou eu ela e a / a / a, Taís, né, que é a dupla, pra gente poder / pra ela falar mesmo sobre a escola. / **A gente queria ouvir dela sobre a escola, sobre as turmas / A gente queria realmente mais ouvir do que falar**, então a primeira reunião foi pra gente conhecer / **E até mesmo pra ver se ela tinha alguma demanda que ela gostaria que a gente tentasse suprir de alguma forma ou ajudar** / Então a primeira reunião foi pra isso. E, a própria Laura, né, a supervisora, ela já tinha umas ideias, assim. / É, depois disso, eu a Taís, a gente conversou pra gente tentar bolar um plano de intervenção com base no que a gente já tinha mais ou menos pensado, juntando com a reunião que a gente teve com a Laura, juntando com o que ela tinha falado pra gente, as ideias dela. / Ah, depois a gente teve mais uma reunião que era pra gente apresentar o plano, pra ela falar se ela tava de acordo, se ela não tava de acordo. E aí a gente fechou o que a gente ia fazer / **nessa reunião** (Camila, Entrevista 1).

Conforme os relatos e o Relatório de Estágio (Recorte 21), o trabalho da dupla foi planejado junto à supervisora, com a qual elas tiveram a oportunidade de se reunir via videochamadas. O planejamento e a execução da prática do estágio foram pautados na tentativa das alunas de integrar atividades desenvolvidas por elas ao que já vinha sendo feito por Laura. Uma primeira preocupação da dupla teria sido, então, “*mais*

ouvir do que falar” e verificar se a supervisora teria alguma demanda de trabalho a lhes fazer. Notamos, nesse discurso, uma abertura ao estabelecimento da transferência de trabalho, na medida em que Camila afirma desejar produzir algo que, de algum modo, “ajudasse” ou “surpisse” a demanda de Laura. Dito de outro modo, havia uma demanda de ensino da estagiária e ela esperava, da supervisora, uma demanda de trabalho.

Os relatos nos Recortes 43 a 45 sugerem a construção de um trabalho conjunto entre as três participantes e trazem uma nuance que o atravessa: questão da pulsão invocante e seu objeto, a voz. No Recorte 45, as alunas aludem ao início de seu trabalho com Laura, quando elas se colocam numa atitude de escuta da supervisora, esperando que ela lhes demande algo. A posição de escuta também foi atribuída a Laura, embora as estagiárias tenham ressaltado, como mostrarei mais adiante, com os Recortes 50 a 52, que a escuta de Laura se apresentou, por vezes falha, elas se preocupam em marcar, ao mesmo tempo, que a supervisora era presente, interessada e acessível ao diálogo. Isso sugere a importância do atravessamento da pulsão invocante e de seu objeto na construção do laço e na orientação para a transferência de trabalho enquanto demanda de ensino. Por outro lado, a queixa por não serem ouvidas evidencia a impossibilidade de relação entre o que é dito e o que é ouvido, já que o objeto da pulsão invocante é da ordem do resto, do objeto *a*, conforme vimos com Lacan ([1962-1963] 2005), Oliveira (2017) e Miller (2013).

Como exposto na Seção 3.3, as escolas da Rede Estadual de Minas Gerais haviam implantado os Planos de Estudos Tutorados (PET) em substituição às aulas presenciais. Os PET foram uma espécie de conjunto de apostilas elaboradas para cada disciplina, com atividades a serem realizadas pelos alunos e entregues semanalmente à escola. Para facilitar o desenvolvimento das atividades, tornando-as mais interativas, além de obter diretamente suas respostas, Laura e outros professores decidiram transpor as atividades dos PET para formulários eletrônicos.

Recorte 46

Então, a gente pegava atividades / Pelo Google Forms. Só que aí a gente pegava as atividades do PET, [...] **A gente adaptava o material que não era interativo pra um formulário interativo, né?** Digamos assim. / E / e o / por que, também? **Porque dessa forma a gente recebia a resposta do aluno / Porque no, da outra forma, como PET impresso, a gente, não, não tinha contato nenhum / A gente não ia lá na escola pegar o PET impresso** (Laura, Entrevista).

Além dos PET, Laura estava propondo atividades aos alunos em um grupo de WhatsApp, que ela criou em razão da chegada das estagiárias, conforme relata:

Recorte 47

Nós não estávamos dando aula, né. E, e eu, **quando as meninas vieram, eu acho que eu já tinha criado um grupo no WhatsApp** / que eu tava com o propósito da gente / Era um grupo só pro inglês, sabe? / Eu mandei nas turmas todas, de oitavo e nono anos, não me lembro / E / a minha proposta era terça, quarta e quinta, que eram os dias que eu dava aula [...] É, na terça a gente ia compartilhar tirinhas, na quarta / não sei se memes, alguma coisa assim / e na quinta seria dia de interagir por jogos / **E as meninas vieram e, e na quinta-feira, que era dia dos games, elas interagiram com os meninos / E foi, e foi bem legal, assim, porque / é, foi, foi a única interação que a gente teve com eles.** Qualquer coisa do tipo "vamos ter aula", isso não / não existia, sabe? (Laura, Entrevista).

Também por parte de Laura se observa uma abertura para a transferência de trabalho com as alunas. Primeiramente, em razão da criação do grupo, com a intenção de nele proporcionar atividades extras aos alunos, para que as estagiárias tivessem a oportunidade de desenvolver algo para além da burocracia dos formulários. Em segundo lugar, passada essa experiência, quando ela avalia que a participação das estagiárias estimulou a interação com os alunos. Esse processo é relatado por Camila:

Recorte 48

No WhatsApp era mais pra gente postar os jogos / Porque // a, a sugestão inicial era pra gente postar junto com o formulário do PET que a Laura manda pra eles toda semana / Só que **como não tava tendo muita participação, e no formulário do PET ia parecer só mais uma atividade que eles tinham que realizar, não, não ia ter essa sensação de ter alguma coisa nova, diferente** / então acabou que a gente usou o WhatsApp pra isso, pra gente postar os jogos. / Então, as **nossas interações eram basicamente às quintas, foi o que a gente tinha combinado com, com a Laura. / Que a gente postava o jogo, a gente chamava eles pra jogar.** / Ai se a gente respondia, eles respondiam a gente de volta. / A gente tentava basear uma interação com base no jogo (Camila, Entrevista 1).

As estagiárias, além de identificarem a baixa participação dos alunos nas atividades dos PETs, entenderam que se os jogos por elas produzidos fossem enviados junto às demais atividades, correria o risco de os alunos não se interessarem pelas propostas, por não perceberem que se tratava de uma *"coisa nova"* e *"diferente"*. Notamos, assim, a tentativa de laço com esses sujeitos através do engajamento em um trabalho que vinha em suprimento a uma falta de Laura, já que o que propunham não era mais do mesmo, e sim, algo que compreendiam ser mais interessante para os alunos.

Por ser oportuno, trago, neste momento, a descrição das atividades desenvolvidas pela dupla em negociação com a professora supervisora. De acordo com o Relatório de Estágio e com os relatos das alunas, elas desenvolveram um material composto por uma série de postagens para a página do Instagram da escola, além de atividades recreacionais, que consistiram em jogos digitais. As postagens foram planejadas para serem executadas ao longo de cinco semanas, sempre às quintas-feiras e foram baseadas nos conteúdos semanais dos PET que Laura devia ministrar aos alunos, se adequando, assim, ao planejamento da supervisora. As estagiárias relatam que o material era enviado à Laura, para que ela o avaliasse e aprovasse, e depois, solicitasse a postagem ao moderador da conta. Taís e Camila elaboraram um total de quatro atividades para a rede social, e não cinco, como haviam previsto inicialmente, devido a um atraso no andamento dos PET. De acordo com o relatório das alunas, a primeira postagem foi planejada como intuito de chamar a atenção dos alunos para as atividades da Terceira Semana do PET nº 4, que tratava de séries da Netflix. A Figura 1. mostra o material elaborado.

Figura 1. Primeira Postagem do Instagram

APPENDIX A - First Instagram Post



Fonte: Relatório de Estágio de Taís e Camila.

A segunda postagem abordou o tema *conjunções*, a partir do acróstico FANBOYS (*for, and, nor, but, or, yet, so*), conforme Figura 2. A proposta foi baseada no conteúdo da primeira semana do PET nº 5.

Figura 2. Segunda Postagem para o Instagram



Fonte: Relatório de Estágio de Taís e Camila.

A terceira postagem foi baseada em verbos comumente utilizados em inglês, como mostra a Figura 3.

Figura 3. Terceira Postagem para o Instagram



Fonte: Relatório de Estágio de Taís e Camila.

Por fim, a quarta postagem trabalhou com os verbos modais, de acordo com as atividades da quarta semana do PET nº 5, como mostra a Figura 4.

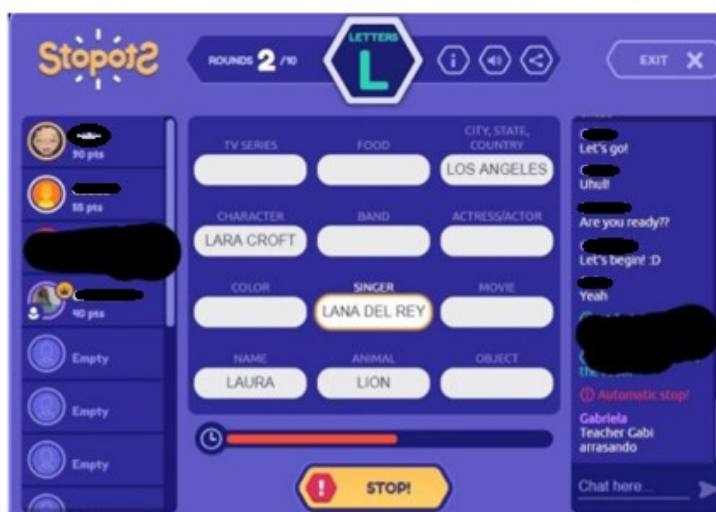
Figura 4. Quarta Postagem para o Instagram



Fonte: Relatório de Estágio de Taís e Camila.

Além das postagens para o Instagram, as alunas elaboraram jogos que foram executados, às quintas-feiras, pelos participantes, por meio de *link* enviado para o WhatsApp do grupo. O conteúdo dos jogos, conforme consta no Relatório de Estágio, também foi baseado nos PETs de cada semana. Na primeira semana foi proposto o jogo *Hangman*. Na segunda, as alunas elaboraram um jogo chamado *Maze*. O jogo executado na terceira semana foi o *Stop* e, na quarta e na quinta semanas, foram realizados *quizzes*. A Figura 5 mostra uma tela do jogo *Stop*.

Figura 5. Jogo Stop
APPENDIX E - Printscreen of the game *Stop*



Fonte: Relatório de Estágio de Taís e Camila.

As artes feitas para o Instagram seriam postadas semanalmente na página da escola pela moderadora da rede social, que era a vice-diretora. No entanto, houve algumas dificuldades em relação às postagens que fizeram com que as alunas, junto com supervisora, precisassem rever suas estratégias e passassem a enviar o conteúdo por WhatsApp.

Recorte 49

Na verdade, é, isso, é / porque é uma coisa que não surgiu na primeira conversa, surgiu depois / ela te... **teve uma sugestão depois pra gente criar um Instagram só do inglês. Só que... / de tanto que ela gostou da ideia / Porém, como o nosso tempo era muito curto pra fazer o estágio, aí, a gente / no caso, eu e a Taís / a gente conversou sobre isso, a gente achou que talvez não seria viável** porque até a gente conseguir seguidores pra essa nova página, ah, poderia demorar / E aí talvez a gente conseguisse nenhum seguidor ou dois seguidores / aí, tipo assim, como que a gente vai, analisar isso. Como que a gente / sabe? Sendo que a gente tem uma página sem seguidor, que era o que / podia acontecer. / **Aí a gente falou isso com a Laura e aí ela sugeriu o grupo do WhatsApp / depois dessa, dessa questão** (Camila, Entrevista 1).

A relação transferencial, como toda relação entre humanos, possui seus percalços. Um deles demandou a negociação de estratégias, objetivos e desejos das estagiárias com a supervisora. Diante da dificuldade de utilização da conta do Instagram da escola como ferramenta para veicular o material produzido pelas alunas, estas e a supervisora tiveram posições um pouco divergentes sobre a situação e precisaram realinhar suas propostas. Ao final, as estagiárias, ainda que relutantes, acabaram cedendo à sugestão de Laura de veicular todas as atividades pelo WhatsApp.

A questão das postagens no Instagram serem realizadas, pela vice-diretora, de forma equivocada e com atraso, ou mesmo não serem realizadas, reverberou no discurso de ambas as alunas como um ponto conflituoso na relação com Laura.

Recorte 50

No Instagram, a gente não tem muita ideia, porque a gente não conseguiu acesso à conta / do, do Instagram / então **a gente não, não conseguiu fazer uma mediação das postagens / A postagem / elas só eram postadas às vezes de uma forma incorreta, às vezes, correta / [...] Então, é, é porque a pessoa que era responsável pelo Instagram, que não era nenhuma de nós três / é, era uma plataforma nova pra ela / ela não tinha tanta familiaridade assim com o Instagram** (Camila, Entrevista 1).

Recorte 51

Ah, a gente ficou // Se eu te falar que a gente não ficou um pouco decepcionada, a gente ficou, mas pela situação, né? **Pelo esforço que a gente fez um negócio tão legal e aí né, num, não foi nem postado.** / Mas assim, não tinha muito o que a gente fa /o que a gente pudesse fazer porque isso era uma das partes da nossa atividade. Então a gente fez da melhor forma / se não conseguiu ser entregue, **tava fora das nossas mãos.** / A gente só mencionava pra Laura / que isso aconteceu / mas eu acredito, né, não sei te falar / eu acredito que ela também não cobrava, porque querendo ou não, você cobrar de uma pessoa que já tem um monte de coisa pra fazer, que não tem familiaridade / [...] é meio complicado também. / **Então a gente só tem que tentar compreender, né / a situação, que não é ideal, tá longe de ser ideal, mas acontece** (Camila, Entrevista 1).

Quando questionada sobre esse assunto, Camila exprime sua frustração por não ter o trabalho executado conforme o planejado e, com isso, as atividades não chegarem a seus destinatários, os alunos. Ao mesmo tempo, vemos que ela tenta articular algo da impossibilidade, inclusive em relação à supervisora que, segundo conjectura a aluna, não se encontrava em condições para “cobrar” da vice-diretora as postagens corretas. A estagiária articula, em seu discurso, a necessidade de compreender as limitações do contexto e dos sujeitos envolvidos, embora afirme ter se sentido decepcionada. Um posicionamento similar é apreendido no discurso de Taís:

Recorte 52

Por exemplo, **a gente já teve problemas com as postagens do Instagram / Que a vice-diretora tinha acesso a conta da escola e ela não tinha a mínima ideia de como fazer essas postagens / É complicado,** são postagens que **dão trabalho, a gente faz ela do zero e tal.** [...] Então, a questão da postagem de Instagram que do início já foi **complicada** / que atrasou / Acho que **faltou um pouquinho de / de comunicação ali também pelo lado dela** [Laura] / Que atrasou, **ela também não falou nada** / e a gente ficou nessa / nesse, nessa problemática, tipo assim / “**como é que a gente cobra dela isso e tal?**” (Taís, Entrevista 1, acréscimo meu).

Notamos que ambas as participantes se dizem frustradas por terem se empenhado em uma tarefa que demandou esforço, mas cujo resultado não pôde se concretizar da forma planejada. O trabalho, feito a partir de uma demanda posta às estagiárias pela supervisora, parece não ter sido valorizado ou reconhecido por Laura, na visão das alunas, na medida em que ela não interveio junto à escola para solucionar o problema. Ao mesmo tempo, elas não se veem aptas a levar seu descontentamento ao conhecimento de Laura e solicitar que ela tentasse alguma alternativa. A solução ofertada pela docente foi abandonar o Instagram e passar a enviar as postagens no grupo de WhatsApp, ao que, num primeiro momento, as alunas se opuseram, mas acabaram por ceder, visto que não havia outra forma para alcançar os alunos. Como

podemos ver no Recorte abaixo, a queixa de Taís parece ser relativizada, quando ela avalia o resultado da mudança do percurso planejado como um bom manejo da supervisora:

Recorte 53

Só que assim / como no início meio que o Instagram não estava dando certo e tal / quando a gente realmente aceitou o grupo do Zap / é / eles meio que / começou a dar certo porque aqueles dois alunos mais ativos jogaram os joguinhos, viram as postagens / aí foi **tão / eu já estava esperando tanta coisa ruim que foi muito bom, sabe? / Foi aquela surpresa** assim (Taís, Entrevista 2).

Outro evento conflituoso citado por ambas as alunas foi o fato de Laura ter se esquecido de comparecer a uma das reuniões agendadas com as estagiárias. As alunas atribuem ao ocorrido uma possível *“falha na comunicação”* entre elas e a supervisora. Na fala das alunas, fica evidenciada a falha própria do encontro entre os seres de linguagem da qual as relações transferenciais não estão isentas. As estagiárias colocam em evidência também uma outra questão: a necessidade de lidar com um mestre que se apresenta falho, que não corresponde a um ideal. Nesse ponto, podem-se observar algumas estratégias das estudantes para preservar a supervisora no lugar de mestria, o que diz também da transferência estabelecida com a suposição de seu saber.

Recorte 54

Tiveram algumas questões assim que / que eu // Sei lá, talvez pode ter sido só uma falha de comunicação, não sei. Tiveram algumas questões que ao longo foram um pouco incômodas, mas não incômoda o suficiente pra e, pra atrapalhar nossa relação / né, nossa relação profissional, ali no momento e nem pra atrapalhar a nossa, a prática que a gente tava fazendo. / [...] É, teve um dia que ela não apareceu numa reunião, e aí, eu e a Taís, a gente tava na reunião, a gente tinha deixado o horário combinado, e ela não apareceu e não, e não deu justificativa. [...] O problema não foi a reunião não acontecer, foi / na / ela não ter avisado. / Mas, enfim, ela, ela falou que, que esqueceu e aí a gente falou assim: / "Ah, ok, né? Que que a gente pode fazer?". Não, não, não, mas assim, foi uma vez só também (Camila, Entrevista 1).

Recorte 55

E a gente teve que remarcar pra sexta à noite, só que ela não apareceu / a supervisora. [...] Aí, a gente ficou desesperada porque a gente tinha coisas muito importantes pra falar com ela. / Teve esse problema com horário, e a gente realmente esperou pra conversar numa videochamada / pra não, sabe? / Porque fica mais fácil de conversar do que por texto e tal. / Aí, no fim, a gente acabou tendo enviar um *e-mail* com todos os pontos que a gente precisava conversar, porque era muito importante / Aí, no fim, ela só mandou: **“Ah desculpa, eu esq... / a gente marcou, mas eu esqueci de anotar na minha agenda”** / Assim, foi chatíssimo, mas o que que cê vai fazer, né? / Ela também, ela, é muito fofa, super meiga, então, assim / eu acho que realmente, sabe? / Tava com os filhos ali na hora e esqueceu. Então / Passou. Acabou / [...].

Teve essa dificuldade a mais das falhas de conexão que talvez não teriam ah, ocorrido se as conversas fossem todas presenciais. / Mas, assim / tipo essa questão, tipo assim / “ai, ela falou tal coisa, não

tinha um atenuante ali e a gente fica se perguntado: será que ela tava exigindo pra gente fazer isso? Acho que não". / **Então tem esse problema da / da comunicação on-line** (Taís, entrevista 1).

Nesses dois exemplos, é interessante notar as estratégias que as estagiárias utilizam para tentar manter a imagem de Laura inabalada, seja a desresponsabilizando pelo esquecimento ou pelo fato de ela não tratar o assunto das postagens com a vice-diretora. Ao apresentar sua queixa, Camila se apressa em atenuar os efeitos do ocorrido, indicando o período difícil por que todos passavam e a sobrecarga de trabalho da vice-diretora, que impediriam a supervisora de agir. Além disso, estagiária atribui o esquecimento a uma possível falha na comunicação, e afirma ter sido aquele um evento isolado, que não prejudicou a relação profissional com Laura, nem as atividades em curso. Também Taís busca atenuar sua insatisfação ao atribuir à impossibilidade do encontro presencial e ao "*problema da comunicação on-line*", a justificativa para o desencontro. De fato, é possível que o meio digital incida sobre as contingências e equívocos do encontro, mas não os provoca, já que a falha é dele constitutiva.

É relevante perceber que Camila indica que esses percalços não foram suficientes para abalar a realização do trabalho com a supervisora. Isso pode ser interpretado como efeito da relação transferencial estabelecida com Laura, que parece investida no trabalho junto às estagiárias. Para Taís, em certos momentos, houve até mesmo certo estranhamento causado por essa presença, como sugere o próximo Recorte.

Recorte 56

Eu achei ela [Laura] bem legal, achei **bem presente**. Talvez, assim, a gente teve aquele problema de / às vezes ela não ouvia algu... / **não prestava atenção às coisas que a gente falava** / mas eu acho que **tinha mais a ver com outras coisas que ela estava fazendo no momento, sabe?** / Que ela não / **que ela não tinha como dar essa atenção devida** / mas no geral... (Taís, entrevista 1)

Recorte 57

Ainda bem que foi uma relação muito melhor / A La, a Laura é **muito mais aberta e muito mais interessada** / e foi até às vezes **difícil** para mim / assim / tipo, "**nossa, isso é ela / é, ela estando / ela tá interessada no que a gente está fazendo / ou ela está se "metendo" no que a gente tá fazendo?**" [rindo] / Não tem nada a ver, mas tipo / foi viagem na minha cabeça porque eu **tô / tava meio acostumada com aquele professor completamente passivo** (Taís, entrevista 2).

O sujeito, dividido, se encontra em duas posições conflitantes. No primeiro Recorte, Taís afirma que Laura era bem presente, mas se queixa de que a professora, por vezes, parecia não prestar atenção ao que diziam as estagiárias. Ao mesmo tempo, Taís expressa certo estranhamento quando a professora se apresenta muito interessada, momento em que se questiona se a postura de Laura era de interesse genuíno ou uma interferência em excesso no trabalho, feito sob supervisão, mas de autoria da dupla. A estagiária justifica sua angústia por estar acostumada com a passividade de José, que parecia não manifestar qualquer interesse pelo trabalho, pelos alunos e pela estagiária.

Com isso, percebemos que a relação da aluna com a supervisora é atravessada por uma questão que diz de sua relação angustiada com o desejo: se ela não o reconhece, como ocorreu no caso de José, Taís se sente desmotivada a desenvolver suas próprias atividades. Por outro lado, se o desejo se manifesta muito abertamente, como relata ter sido o caso com Laura, ela se angustia ao ser confrontada com o desejo a supervisora, ou seja, com o que Laura quer dela ou, para dizê-lo com Lacan ([1962-1963] 2005, p. 14), “[...] uma interrogação em suspenso que concerne diretamente ao eu: não Como me quer ele?, mas Que quer ele a respeito deste lugar do eu?”.

A queixa de que Laura parecia não prestar atenção aos combinados realizados com a dupla aparece em outra passagem do relato de Taís. Reitero este ponto porque ele incide diretamente sobre um trabalho em curso. Transferidas com Laura, as alunas planejam uma série de atividades em uma ordem de execução para elas, em acordo com a supervisora. Deparadas com o que nomeiam “*falta de atenção*” de Laura, o que, em termos da prática, ocasionou alterações na execução do trabalho previamente acordado, as estagiárias se dizem frustradas. Apesar disso, ao longo das falas, percebemos a reiteração das qualidades de Laura, que vêm como atenuantes à crítica realizada à professora para conservar a imagem ideal que dela se fez.

Recorte 58

A gente / foi bem **tranquilo fazer as reuniões com a supervisora** / assim / a gente só teve uma **certa dificuldade, foi bem frustrante** / que parecia que ela não prestava muita atenção no que a gente falava. Então isso trazia muita **frustração**. / [...] / E / **é muito complicado isso porque a relação que existe entre a gente, estagiárias e a supervisora / querendo ou não existe um pouco de hierarquia ali**, sabe / Então, a gente se sente um pouco // **é / ah, é complicado**, assim você “**reclamar**”, entre aspas, sabe / de tudo o que a gente pode falar / a gente tem que **pisar em ovos** / a gente sente assim. **A nossa supervisora é super fofa, super tranquila** / Mas, querendo ou não a gente sente isso, sabe? / Porque **a gente nunca quer faltar ao respeito** / A gente não quer passar uma impressão de que a gente é **folgada** ou que a

gente **não está querendo trabalhar**/ Então tudo isso é bem **delicado** / e **várias vezes** no WhatsApp eu e a Camila, assim / a gente ficava perguntando: “Ai, como a gente pode falar tal coisa pra Laura? “Dá para falar só **com jeitinho**?” / “Eu acho que se falar com jeitinho não vai dar problema não” / coisas assim... / **Várias e várias vezes**. (Taís, entrevista 1).

Embora insatisfeita e “*frustrada*” com o posicionamento de Laura, a exemplo de outras falas, inclusive de Camila, Taís novamente se vê em uma posição de impotência em relação a se queixar com a supervisora, o que não seria papel de um estagiário. Compreendemos que Taís se queixa de não poder “*reclamar*” por duas razões, uma voltada para a imagem que deveria preservar da professora (não “*faltar ao respeito*”) e outra para manter o que ela compreende como a imagem de boa aluna (não parecer “*folgada*” ou “*não querendo trabalhar*”). A estagiária se dirige à colega, indagando se haveria uma boa maneira de levar a queixa à professora, “*falar com jeitinho*”, demandando, de Camila, uma resposta ou validação sobre como agir. Nos relatos, nenhuma das duas mencionou ter levado essas questões à Laura, a despeito de recorrentemente caracterizá-la como “*muito aberta*”, “*super tranquila*” e “*solícita*”. A evitação da queixa e do confronto com a supervisora parecem ser saídas encontradas pelas estagiárias para lidar com a falibilidade do mestre que, enquanto amado, sujeito suposto saber, deve apresentar-se como completo, sem falhas ou contradições.

Existe ainda outro elemento que pode ser extraído discurso da aluna e que se relaciona como a transferência: uma demanda de reconhecimento pelo outro. Disso há indícios desde as falas de Taís sobre a falta de interesse do professor José com seus alunos até a queixa de não ser escutada por Laura. Se, na primeira situação, ela realça que o professor deveria demonstrar se importar com os alunos e transmitir seu desejo de ensinar para que esses pudessem reconhecer algo desse desejo e se interessassem em aprender, no caso de Laura, ela deveria prestar atenção às estagiárias e cumprir os combinados, pois as atividades realizadas “*dão trabalho*” e implicam investimento subjetivo para produzir o que foi demandado pela supervisora. Ser ouvida, para Taís, se relaciona, desse modo, a ter o seu trabalho e seus esforços, como produtos ofertados em suprimento à demanda da supervisora, levados em conta, especialmente quando esses esforços demandam um maior investimento subjetivo.

Lacan ([1957-1958] 1999) afirma que toda demanda é demanda de amor. Nesse sentido, Obliziner (2018, p. 83-84) entende a demanda de reconhecimento também como uma demanda de amor:

[...] talvez um reconhecimento intersubjetivo que procura adequar os ideais do Eu e o Eu ideal. A partir do momento que me guio pelo Ideal de Eu, posso esperar ser objeto de desejo do Outro, recebendo assim o seu reconhecimento (Lacan, 1956-1957/1995), este é um desejo narcísico de ter a minha imagem amada pelo Outro. A demanda de amor é usualmente observável na clínica pelo amor transferencial operando na passagem do desejo de reconhecimento para o reconhecimento do desejo.

Dessa forma, podemos compreender a demanda da aluna por reconhecimento como parte de uma montagem transferencial com a supervisora em que o papel do professor — o do sujeito suposto saber — é o de amar o aluno (se importar / ouvir / reconhecer o aluno). Este, para ser amado, tenta guiar-se por uma imagem ideal, por exemplo, cumprindo as atividades que imagina que o professor espera dele ou, na relação com a pesquisadora, fornecendo as “respostas certas” para as questões que lhe são colocadas.

Em meio a esses percalços, Camila avalia que a experiência no Estágio II foi positiva e percebemos, ao longo de seu relato, que conta para tal avaliação o fato de ela ter conseguido estabelecer e sustentar o laço com a supervisora e com a colega e, com isso, produzir trabalho em colaboração com suas parceiras.

Recorte 59

Mas, no geral, foi, foi positivo, assim, **ela sempre tava muito solícita pra poder fazer as reuniões / ela participou do processo**, então quando a gente postava as coisas **na quinta ela tava lá no grupo** [falha no áudio] / É, então, no geral, foi, **foi muito boa, ela conversava com a gente de uma forma ah, bem // sei lá, bem igual pra igual, sabe? Ela falava / o tom dela de conversar com a gente /** então é uma pessoa **muito tranquila de conversar, muito acessível também /** então no geral foi, foi **positivo** (Camila, Entrevista 1).

A despeito dos percalços enfrentados na relação com Laura, além das dificuldades impostas pela situação remota, observo que, para Camila, o êxito da supervisão se deve ao envolvimento da supervisora no processo. A docente marcou sua presença nas atividades das quintas-feiras (os jogos com os alunos), nas reuniões, que foram realizadas por videochamadas e nas conversas por WhatsApp. Além disso, para esta aluna, destaca-se a forma como Laura acolhia as demandas e como ela se posicionava subjetivamente (“*bem igual pra igual*”), a remetendo, assim, a uma experiência

passada. Um discurso similar também se observou por parte de Taís, apesar dos problemas por ela citados, como pode ser observado ao longo deste trabalho.

Assim, retomando as discussões a respeito do que presentifica o sujeito na relação virtual, entendo que se destacou o papel o objeto voz (e, por extensão, também da imagem e da escrita) enquanto aquilo que marca a posição do sujeito num discurso e que permite que ele se enderece ao outro. Conforme afirma Lacan ([1960-1961] 1992, p. 221), “[...] parece-me impossível eliminar do fenômeno da transferência o fato de que ela se manifesta na relação com alguém a quem se fala”. Portanto, pode-se dizer que as vozes de Laura, de Camila e de Taís conseguiram se colocar nessa relação mediada pelo virtual, de forma que foi possível perceber a presença uma da outra ao longo do processo e, assim, estabelecer laços de trabalho, apesar das dificuldades que envolveram a transferência.

Vale reiterar que, no caso de Camila, a transferência já estava marcada por uma experiência de trabalho anterior, que se atualiza no Estágio II. No entanto, se essas participantes não tivessem encontrado meios de estabelecer novamente laços, agora na situação remota, mesmo com sua experiência prévia, creio que seria mais difícil observar algum efeito transferencial que se traduzisse na produção de um trabalho e num reposicionamento subjetivo desses sujeitos frente ao saber.

Por fim, para concluir as análises da construção da transferência de trabalho para as estagiárias e a supervisora, passo à discussão do modo como elas avaliam a experiência no Estágio II. Início pela avaliação de Taís.

Recorte 60

E o principal assim / inclusive é uma das razões que eu também vou correr pra pegar uma vaga no Estágio III nesse próximo semestre, é **que essa experiência *on-line*, por mais que ela tenha sido frustrante / não tenha sido nem, eu acho que nem um quarto do que ela seria a experiência, assim / do contato com a escola, com aquele ambiente, até com a supervisora mesmo, do que ela seria presencialmente / é que eu não gasto nem, sei lá, um terço do tempo que eu gastaria no estágio presencial / e isso eu tô contando mais é deslocamento mesmo e tempo fora também da universidade** (Taís, Entrevista 1).

Recorte 61

Eu avalio // eu acho que ela foi **majoritariamente positiva. / Porque, dentro da expectativa do estágio, né, dentro da pandemia, etc, etc. / Porque / tendo esse contato com o PET, por exemplo / Então tem uma nova problemática aí que eu tô entrando em contato agora, da seriedade do Governo, de como o governo enxerga o Ensino Público, a pandemia** [falha no áudio] [...] / E como resultado desse Estágio, eu tô problematizando ainda mais essa relação, sabe? / O quanto que o ensino no Brasil é, ah // como

é que fala? Me fugiu a palavra! / Não é levado a sério, me parece, sabe? / Analisando o PET. / **E, mas assim, tem também essa questão de apesar das dificuldades, tem várias pessoas, de todos os cantos, tentando fazer essa experiência, o ensino e a aprendizagem dar certo.** / [...] Então, ao mesmo tempo que têm esses problemas, tem muita gente empenhada, muito empenhada, em... / dedicando a energia às vezes que nem tem pra tentar fazer dar certo, sabe? / [...] Tem muita gente se arriscando, e realmente tentando fazer algo, e eu acho que isso é 100% positivo, sabe? / E é um dos aspectos que assim, dá / dá um calorzinho no coração, sabe? / É muito bom. / Alguma coisa nesse mundo vai dar certo. (Taís, Entrevista 1).

Nas falas de Taís, apreendemos algumas conclusões às quais a aluna chega após seu trabalho no Estágio II com Camila e com Laura. Compreendo que suas reflexões foram atravessadas pelos efeitos da transferência com esses sujeitos, em sua abertura para a experiência nova que se apresentou. Taís realiza sua avaliação do Estágio II em duas direções. A primeira, diz respeito às perdas e ganhos do formato *on-line* em termos pragmáticos. Embora afirme que o ERE impede o encontro com o ambiente escolar e com o supervisor de estágio, tornando-o limitado e frustrante, a aluna diz que se apressará para se matricular no Estágio III remoto, pois há a vantagem de não precisar se deslocar para a escola. Como discuti ao longo do texto, a estagiária não desejava lecionar. Portanto, é possível pensar que, além dos motivos relativos ao deslocamento, o estágio *on-line* lhe era mais conveniente, no sentido de que a experiência na escola, na verdade, não teria tanta relevância para sua formação em termos de uma futura prática docente na Escola Básica.

Em segundo lugar, Taís reflete sobre a experiência do estágio remoto em termos de aprendizados sobre a docência e sobre o Ensino Público. Ela afirma que o contato com os PET lhe proporcionou problematizar a forma como o Governo lida com a Educação Pública e parece se surpreender pelos erros identificados nesses materiais, que soam como reflexo de um descaso governamental com a Educação. Por outro lado, ela pondera que havia muitas pessoas engajadas em fazer o ensino acontecer durante a pandemia. Ela atribui a essas pessoas um caráter heroico, que, de certo modo, caracteriza sua visão dos profissionais da Educação Pública que ainda não foram esgotados pelo “*desânimo*”.

A experiência no Estágio II, para Taís, parece, desse modo, ter sido “*majoritariamente positiva*”, para usar suas palavras, pois, em certa medida, possibilitou que ela conseguisse acomodar o estágio com outros interesses e compromissos profissionais, por prescindir do deslocamento até a escola, poupando-lhe um tempo

não investido em algo que ela já manifestava não querer. Ao mesmo tempo, a experiência com Laura permitiu que ela encontrasse a resposta ou talvez, a confirmação para a resposta para seu enigma e, com isso, buscasse suas próprias saídas. Dito de outro modo, se o destino do professor da Escola Pública é fadado à desvalorização e ao desânimo, do qual ela afirma ter constatado traços em Laura, e se a experiência com os PET lhe permitiu constatar o descaso do poder público com a Educação, então realmente sua desesperança se justifica e, assim, ela pode se lançar a buscar outras saídas profissionais para seu desejo.

No caso de Camila, a aluna apresenta as seguintes ponderações sobre sua experiência no Estágio II:

Recorte 62

Bom, no geral, eu acho que foi uma, **uma experiência positiva** [...] / Eu acho que **a gente conseguiu fazer mais coisas do que eu, eu imaginava**, porque / Ah / acho que essa situação deixou tudo muito mais complicado, né? / Mas então, eu achei que teria muito mais obstáculos, mas **apesar dos obstáculos a gente conseguiu / fazer as atividades que a gente conseguiu pro...** / **É, fazer as atividades que a gente propôs** / A gente conseguiu analisar coisas que funcionaram, coisas que não funcionaram tão bem / **E a gente conseguiu conversar com, com a nossa supervisora, né, com a, com a professora supervisora, que também deu muito apoio pra gente.** / **Então ela tava muito, ela fazia reuniões com a gente...** / Então, assim, **a gente teve suporte, sabe, pra poder / fazer as atividades, poder implementar as atividades, assim, eu,** / **É, a gente fez em dupla, então também a, eu e a / e a Taís que é minha dupla, a gente sempre conversava também pra gente fazer as atividades / é, em conjunto** / Então eu acho que, que **funcionou.** / **A gente conseguiu até contato com alguns alunos, poucos, mas conseguimos.** / Então deu pra gente fazer assim, **bastante coisa** (Camila, Entrevista 1).

Recorte 63

Eu acho que eu **aprendi muito.** Eu acho que essa é a primeira, primeira coisa que eu tenho pra dizer. / Eu aprendo, eu, eu acho que / sei lá, a gente entrou pra fazer estágio, a gente não, a gente não fazia ideia como que ia ser. A gente sabia que ia ser completamente diferente / a gente não sabia o que a gente ia encontrar. / **E, então, assim, eu acho que foi positivo pra gente ter encontrado um ambiente que tava disposto a nos receber também, né? Isso conta muito.** / **Foi positivo por a gente ter conseguido fazer alguma coisa** [...] / Foi pouquinho, eu acho que a gente atingiu poucas pessoas, mas a gente fez alguma coisa, **a gente tentou fazer alguma coisa diferente, sabe?** [...] / **E, eu acho também foi positivo porque a Laura falou pra gente que ela tinha essa ideia [...] de fazer o grupo com os meninos e acabou que ela não levou essa ideia pra frente e que a gente proporcionou levar essa ideia pra frente, assim.** **Então a gente conseguiu contribuir, sabe?** / E isso é muito legal, sei lá, **tô saindo com a sensação de que eu realmente consegui fazer alguma coisa / bacana, sabe?** Mesmo nessas condições adversas (Camila, Entrevista 2).

Camila reitera seu aprendizado no estágio e o contextualiza na situação da implantação do ERE e do Estágio remoto. Naquele momento em que tudo era desconhecido, o fato de ter encontrado um ambiente disposto a recebê-la foi importante para criar as condições para o desenvolvimento de um trabalho. Embora ela

não mencione qual o ambiente a que se refere, pelo fato de, nessa sequência, abordar as condições para seu aprendizado no estágio, entendo que se trata, sobretudo, da escola e da professora supervisora. Tanto que, em seguida, Camila fala especificamente dessa professora, tocando num aspecto da experiência em que percebeu que a atuação dela e a de Taís provocaram efeitos de trabalho também para si. A ideia de criar um grupo no WhatsApp para as turmas de inglês já havia sido pensada pela supervisora, mas somente teria sido concretizada como efeito da presença e do trabalho das estagiárias: *“a gente proporcionou levar essa ideia pra frente”*. Isso, que também foi mencionado por Taís, parece ter sido um fato relevante na condução das atividades no estágio, pois sinaliza o endereçamento da demanda por parte da supervisora às estagiárias a tentativa destas de supri-la. Assim, ao ter sua contribuição aceita e reconhecida pela supervisora, Camila afirma finalizar o estágio com a sensação de realização: *“tô saindo com a sensação de que eu realmente consegui fazer alguma coisa”*, o que sinaliza o laço transferencial constituído nessa relação o qual, por sua vez, gerou um saber sobre a docência e o caminho profissional que a aluna deseja seguir.

Por sua vez, Laura dá prosseguimento ao trabalho no WhatsApp com os alunos nos semestres subsequentes. Taís mencionou tal intenção da supervisora, tanto na primeira entrevista quanto no Relatório de Estágio, como um efeito ou, em suas palavras, um *“by-product”* (subproduto) do trabalho realizado com a supervisora.

Recorte 64

Eu acho que vem dos dois lados, mas a iniciativa definitivamente, eu acho que foi dela / **Tanto é que a gente até mencionou como uma, como um *by-product* do nosso trabalho** / que ela queria / Ela queria, ela já tava querendo fazer uma iniciativa diferente dessas / **e a gente ter surgido como estagiária, eu acho que deu um pontapé final que ela precisava. E ela tá inclusive, ela tá agora desenvolvendo outras atividades nesse grupo do inglês. Ela tá querendo ler uns livros com eles, então...** / Parece que ela tá levando para frente o projeto, sabe? (Taís, Entrevista 1).

Recorte 65

Laura: E, mas depois da Taís e da Camila, vieram outras estagiárias, que você não acompanhou, que foi a / a / Cássia e a Amanda e / E aí, eu tava com uma outra proposta pro Ensino Médio que, aí eu já tava em contato com o Daniel, e a gente planejou uma intervenção com o livro da Chimamanda [...] / E eu li esse livro com as alunas / é, foram oito encontros / eu dividi esse livro em oito partes [...].

Lígia: Nesse segundo estágio?

Laura: Nesse segundo estágio / Só que, como a gente ainda tinha aquele grupo do / de 8º e 9º ano, um grupo especial pra Inglês, as meninas, a Cássia e a Amanda também propuseram uma (Laura, Entrevista).

Nessa entrevista, Laura comentou que continuou a utilizar o grupo criado para a participação das estagiárias no Estágio II com as outras estagiárias que recebeu no semestre seguinte. Por meio do grupo, elas organizaram uma atividade de leitura para os alunos que desejaram participar. Isso sugere que houve a produção de um saber sobre a docência e sobre a supervisão no estágio remoto, também por parte de Laura, em sua experiência com as estagiárias Camila e Taís. Indício disso é que, a partir da avaliação sobre o trabalho desenvolvido no primeiro estágio remoto, a supervisora considerou manter o grupo no aplicativo e utilizá-lo novamente, sinalizando que a saída encontrada para o trabalho com Camila e com Taís se mostrou possível de ser utilizada novamente.

Diante disso, considero que cada sujeito, a seu modo, se abriu para a experiência remota do estágio e conseguiu estabelecer laços transferenciais de trabalho com o outro. Cada participante, sob efeito da transferência, foi capaz de produzir algum saber ou de se repositonar frente a saberes já constituídos, podendo ressignificar práticas e sentidos já consolidados sobre o estágio e o ensino. Além disso, foi possível notar que, no caso das alunas Taís e Camila, houve a elaboração de um saber sobre seu desejo de lecionar, tendo cada uma expressado saídas próprias para sua relação com a docência.

Realizadas essas observações, resta tecer algumas considerações a respeito dos saberes que pude produzir sobre o Ensino Remoto Emergencial e a transferência de trabalho nesse regime. Apresento, nas Reflexões Finais, uma espécie de recapitulação do que discuti nas análises, tendo em vista a aposta realizada no início desta pesquisa e os objetivos propostos. Ao final, apresento, também, algumas reflexões sobre o processo da pesquisa no ERE e os efeitos, em meu trabalho, das parcerias que logrei firmar ao longo do percurso.

6 REFLEXÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 foi um acontecimento marcante em nossa História devido às proporções de seus efeitos sobre nossas vidas. Além de consequências irreparáveis, dentre as quais, quase 7 milhões de vidas perdidas para a doença, fomos submetidos a períodos de isolamento que nos impediram de conviver presencialmente uns com os outros nos vários âmbitos da vida, como o trabalho, o lazer e a educação. Com isso, precisamos aprender a realizar virtualmente o que antes que era feito presencialmente.

Na esteira desse momento de mudanças, este trabalho visou discutir o ensino e a formação de professores de língua inglesa no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado, sob a perspectiva das nuances da transferência de trabalho no Ensino Remoto Emergencial — regime remoto adotado por escolas e universidades para garantir o prosseguimento do ensino durante a pandemia. O ERE foi importante para a manutenção das atividades didáticas durante o período de distanciamento, embora tenha imposto desafios e restrições a professores, alunos e demais envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, uma das principais mudanças foi a necessidade de se relacionar de outras maneiras com o corpo, o próprio e o do outro, no estabelecimento de laços na situação de ensino no ambiente virtual.

Compreendemos que o ensino e a aprendizagem, numa perspectiva psicanalítica, se sustentam na fundação e na manutenção de laços transferenciais, sobretudo, na transferência de trabalho. Conforme as discussões trazidas ao longo do texto, a Psicanálise, especialmente pelo do ensino de Freud e Lacan, nos mostra que o suporte para o laço com outro é o corpo, simbolicamente constituído por força das pulsões, as quais ordenam os modos de satisfação do sujeito ao se relacionar com os objetos e com os outros. Tendo isso em vista e considerando o afastamento dos corpos na situação de ensino durante a pandemia, esta pesquisa se orientou pela investigação das seguintes questões: a) É possível proporcionar aos estagiários uma prática situada fora do campo físico da escola e da sala de aula *in loco*, e realizada de forma remota?, e b) o que é possível observar em termos de relação transferencial que sustenta um trabalho no estágio remoto entre estagiários, professores supervisores e orientadores, dada a reconfiguração da presença do corpo na ausência do encontro presencial com o

outro a quem se dirige a transferência, ou seja, o sujeito suposto saber (LACAN [1964b] 2008)?

A aposta que fiz ao buscar responder a essas questões foi de que é, de fato, possível proporcionar uma prática no ambiente virtual porque ali também a transferência de trabalho pode ocorrer, ancorada numa corporeidade que se manifesta no virtual, pela palavra endereçada ao outro. A palavra tem como destinatário um sujeito suposto saber que, para além da transmissão de conteúdos acadêmicos, é capaz de manejar a situação de emergência, orientando, a si mesmo e aos alunos, para a construção de um saber a partir do não-saber.

Como objetivos, propus discutir a construção da transferência de trabalho na disciplina Estágio II, observando quatro objetivos específicos, os quais considero ter contemplado nas análises. O primeiro foi descrever como a Universidade, diante pandemia do Covid-19, implementou as diretrizes para a realização dos Estágios Supervisionados durante o Ensino Remoto Emergencial, o que foi realizado no Capítulo 4, Seção 4.1. Nesta Seção, optei por elaborar um relato cronológico do processo que se desenrolou desde a suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, até o início do ERE, em agosto daquele ano. A construção desse relato foi realizada com base em minha participação como pesquisadora no grupo de trabalho das docentes de LI para o planejamento do retorno do estágio remoto e na análise documental. Busquei demonstrar que foi um longo período de debates e planejamento até a efetivação do ERE, em que as diretrizes e orientações formais mudavam constantemente, em virtude da situação sanitária, deixando a todos angustiados pelas incertezas.

O segundo objetivo específico foi descrever o planejamento e a realização da disciplina Estágio II, o que realizei, na Seção 4.2. O relato se baseou em minha participação como pesquisadora no grupo de trabalho das docentes de LI e na observação participante da disciplina durante as aulas síncronas e demais espaços virtuais de interação assíncronos. Procurei mostrar, nessa Seção, a articulação dos professores de Estágio das Licenciaturas, em especial das professoras de Estágio de Língua Inglesa, nas discussões e ações para o planejamento e implementação dos Estágios Supervisionados. Tratou-se de um processo difícil, pois a realização dos ES apresentava vários entraves de ordens teórica, legal e prática, os quais precisaram ser flexibilizados para a realização de um estágio possível para cada curso e para cada

realidade. Assim, as definições sobre o início dos estágios aconteceram com certo atraso em relação à implantação do ERE de forma geral, o que foi motivo de preocupações e angústia para alunos e professoras.

No Capítulo 5, desenvolvo as análises referentes aos terceiro e quarto objetivos. O terceiro objetivo, cujo desenvolvimento se encontra nas Seções 5.1 e 5.2, foi investigar os sentidos que os participantes apresentam sobre sua experiência no estágio no ERE. O quarto, discutido nas Seções 5.3 e 5.4, foi investigar a construção e os efeitos da transferência de trabalho entre as participantes no ambiente remoto de ensino. As análises desse Capítulo se basearam na observação, registro e transcrição de trechos das interações em sala de aula, bem como nos relatos de experiência obtidos nas entrevistas e nos relatórios de estágio elaborados pelos participantes. Para articular as considerações sobre as análises desenvolvidas no Capítulo 5, parto da aposta desta pesquisa, tentando demonstrar o que dela se verificou nas análises e o que se apresentou de forma distinta. A aposta se mostrou válida em muitos aspectos, mas a experiência apresentou alguns pontos não previstos.

De fato, foi possível observar a construção de algo a que os participantes da pesquisa nomearam como prática de estágio no ambiente remoto. A materialização dessa prática aconteceu nas atividades elaboradas e conduzidas pelos estagiários em seus campos de estágio, sob a orientação de Roberta e a supervisão dos professores supervisores, bem como nas reflexões elaboradas pelos discentes apresentadas nos relatórios de estágio. Vimos que, com a impossibilidade de ir à escola observar o professor na sala de aula, os estagiários, junto com a orientadora e os supervisores, precisaram construir saídas para a realização do estágio. Naquele momento, os professores das Escolas Básicas estavam trabalhando com os PETs, no caso das escolas estaduais de Ensino Básico, e com a adaptação, o planejamento e a proposição de atividades virtuais diversas para os alunos. Esse processo pôde ser acompanhado pelos estagiários, que tiveram a oportunidade de analisar e discutir o material didático preparado pela Secretaria de Educação do Governo, elaborar atividades virtuais para os alunos, acompanhar as ações das escolas na condução dos regimes remotos de ensino, realizar pesquisas com os supervisores e outros atores da escola, além de refletir sobre a complexidade daquele momento para a Educação.

Os relatórios de estágio demonstram que essas atividades foram realizadas e orientadas pelas discussões na sala de aula síncrona do Estágio II e com embasamentos teóricos que propiciaram, ao menos, a tentativa de articulação entre teoria e prática, ou seja, uma práxis, o que sinaliza efeitos da transferência de trabalho entre esses sujeitos. Diante disso, foi possível observar a realização de uma prática de estágio contextualizada, teoricamente amparada e alavancada pela existência de laços transferenciais fomentados entre Roberta e seus alunos. Os laços estabelecidos impulsionaram a realização de um trabalho aparentemente improvável. Portanto, a pesquisa com a turma da disciplina Estágio II mostrou que foi possível proporcionar uma prática aos estagiários no ERE, especialmente se considerarmos a multiplicidade de aspectos que envolvem o fazer docente e sua imprevisibilidade, sem nos fixarmos ao discurso que reduz a prática às atividades de observação, produção de material didático e ministração de aulas.

Em relação à aposta na centralidade da palavra como elemento que sustenta a transferência, observei que aquilo que fundamentou o laço transferencial não foi a palavra enquanto sinônimo de fala, mas o que dela resta na operação do simbólico, ou seja, a voz como uma das formas do objeto *a* (LACAN [1962-1963] 2005). É a ressonância da voz na cadeia significante do sujeito que dá corpo à presença do outro, ao mesmo em que assinala a ele um lugar subjetivo no discurso (MILLER, 2003) e possibilita o enlace, pois o que se enlaça são os corpos (ASKOFARÉ, 2010). Mais adiante comentarei sobre algumas das formas como esse objeto emergiu nos relatos das participantes.

A experiência com o Estágio II também evidenciou a relevância de outra manifestação do objeto *a* na transferência: o olhar. Ao passo que a voz tenha se mostrado mais diretamente relacionada ao registro do simbólico, na medida em que observamos seus efeitos nos sentidos constituídos na cadeia significante dos sujeitos, o olhar se apresenta, no ERE mais estreitamente ligado aos efeitos sobre o imaginário dos participantes. Observamos que a ausência ou a incidência do olhar pela câmera e também a da imagem dos corpos na tela foram relatadas pelas participantes como algo capaz de desestabilizar certas identificações concernentes ao fazer docente e às formas de ser professor e aluno, consolidadas no discurso escolar. Talvez isso se deva ao fato de o olhar ter primazia na constituição do *eu*, como demonstra Lacan nas elaborações

sobre o estádio do espelho ([1949] 2008) e, dessa forma, a imagem de si estar diretamente relacionada ao olhar do outro.

No que concerne à transferência, percebi a importância do manejo da situação emergencial que se apresentava pelas pessoas que ocuparam o lugar de suposto saber, especialmente nos momentos de maiores incertezas e de confrontação radical com o real e o não-saber. No Estágio II, um dos elementos que conduziu a relação com a turma foi a incorporação do não-saber na tentativa de fazer laço, pela professora, especialmente nas primeiras semanas de aulas remotas, quando muito pouco se sabia sobre como a disciplina e os estágios ocorreriam. Foi interessante também notar que o saber suposto não se concentrou apenas nas figuras das docentes, mas também transitou entre as estagiárias, especialmente por força do trabalho em dupla. A difusão da atribuição do suposto saber é, de fato, como mostra Silva (2010), uma característica da transferência de trabalho no ambiente virtual de ensino, o que pôde ser observado também com os participantes desta pesquisa.

Nesse cenário, foi possível também observar e discutir o fato de que forma a transferência foi sustentada no ambiente remoto emergencial entre os sujeitos, tanto na sala de aula virtual do Estágio II quanto na relação da prática realizada pelas alunas Taís e Camila com a supervisora Laura, não apenas naquilo que diz respeito às especificidades do formato digital, mas também em relação às questões pulsionais e identificatórias que cada participante carrega consigo.

Em relação à transferência de trabalho no âmbito da disciplina, notei a relevância do posicionamento subjetivo de Roberta ao longo do processo, o que pode ser compreendido em termos da projeção de sua imagem e de sua voz, seja em sala de aula ou nos espaços virtuais extraclasse. Na busca de saídas para conduzir o trabalho com seus alunos na situação ERE, a docente posiciona-se, especialmente nos primeiros encontros síncronos, a partir de uma mestria que oferece não um saber, mas a falta a seus alunos. Desse modo, Roberta consegue dar contorno ao impossível que ali se apresentava, apostando no laço de ensino como possibilidade de construção de saberes. Roberta também se coloca disponível para a escuta, inclusive fora do ambiente da aula síncrona, o que sinaliza sua implicação em sustentar o laço com a turma.

Um traço que aparece com bastante recorrência nesses primeiros momentos, nos discursos dos participantes, especialmente no de Roberta, é a questão pulsional

que envolve o olhar e a voz no ambiente virtual. Foi a partir disso que se repetia em seu discurso e ressoava nas falas de outros participantes que pude perceber a relevância do corpo pulsional naquela experiência, inicialmente sob o prisma escópico, mas que logo veio a se desdobrar na pulsão invocante. No cenário educacional mediado pelo digital, o corpo se apresenta e se representa apenas parcialmente, por aquilo que dele pode ser transmitido pelos dispositivos digitais e que, desse modo, pode ser capturado pelo outro — a voz, o olhar e a imagem. Portanto, existe um corpo nas situações virtuais de ensino, sobretudo no Ensino Remoto Emergencial, em que há aulas síncronas e os sujeitos podem interagir simultaneamente, por áudio, vídeo e texto. Esse corpo, no entanto, não é idêntico ao que comparece à sala de aula presencial, que lá está também enquanto organismo. Trata-se, antes, do corpo pulsional no qual se inscreve o simbólico, efeito da linguagem, e que promove a possibilidade do enlaçamento entre os sujeitos e o surgimento da transferência.

Naturalmente, a forma como cada sujeito se relaciona com o outro está atravessada pela singularidade de seu modo de satisfação pulsional e isso é válido para as relações presenciais e as não presenciais. No entanto, na situação virtual do ERE, a voz e o olhar transitam destacados do restante do corpo, de forma parcial, pela fala, pela escrita e pela imagem. Por isso o olhar e, especialmente, a voz, são os dois objetos que podem ser projetados pelo corpo e capturados pelos sujeitos nessa situação, tornando-se essencialmente os meios possíveis para o estabelecimento do laço. A concretização das parcerias de trabalho, portanto, dependeu da possibilidade que os sujeitos encontraram e construíram para dar consistência ao corpo, fazendo-se presença ao se posicionarem subjetivamente, por meio desses dois objetos parciais.

No caso daquele que ocupa a posição de professor, a privação do olhar, relacionada à ausência da imagem do aluno na tela, parece ter sido sentida de forma mais pungente nos encontros síncronos, pois ver e ser visto é parte integrante de seu próprio fazer. Quando o professor não pode ver o aluno no encontro síncrono, queixa recorrente no discurso de Roberta, algo da transmissão parece se desestabilizar, justamente porque se torna mais difícil ou impreciso endereçar-se ao outro a quem a transmissão se destina, o aluno, sujeito em relação ao qual o professor constitui-se como docente. No entanto, vimos Roberta implicar-se na elaboração dessa situação e observamos seu reposicionamento, quando passa a consentir com os novos rituais de

sala de aula impostos pelo formato remoto e a prosseguir buscando sustentar o laço de ensino durante as aulas, mesmo sem ter o acesso que gostaria à imagem e ao olhar dos alunos. Nesse aspecto, considero que o reposicionamento de Roberta seja efeito da transferência de trabalho que ela estabeleceu com sua turma.

A relação com o corpo também foi mencionada por alguns alunos, no sentido de sua relevância para o laço com o outro e para a transmissão de saberes. Vimos, por exemplo, Carlos questionar a possibilidade de haver “aulas de verdade” fora de um ambiente virtual que simulasse a sala de aula com encontros síncronos. Sandra, por sua vez, parece considerar que não há possibilidade de transmissão de “conteúdo” pelo professor no ambiente digital. Camila expressa o medo de que, pela subtração da dimensão presencial da sala de aula, os discursos que determinam os papéis de professores e estagiários fossem desestabilizados diante da ausência do corpo, a ponto de haver uma inversão desses papéis. Taís, por outro lado, manifesta sua preferência por manter sua câmera desligada e preservar a imagem de seu corpo e de seu lar, para não se sentir invadida. Muitas das manifestações citadas pelos participantes que passam pela relação com o corpo, também tocam a dimensão escópica, atestando o que Fairchild (2010) afirma sobre a especificidade do que é colocado em cena, no Estágio Supervisionado, em relação aos corpos do professor e do estagiário.

Apesar dessas dificuldades, observamos a construção de laços transferenciais que incidiram sobre o trabalho em sala de aula, o que foi atestado, como já assinali, tanto pela produção de atividades orientadas por Roberta e supervisionadas pelos supervisores de estágio quanto pelos textos produzidos como relatório final da disciplina, que mostram a (re)elaboração de saberes na produção do trabalho após as intervenções de Roberta em sala.

A transferência de trabalho também foi observada na relação estabelecida entre as estagiárias Camila e Taís, que trabalharam em dupla no Estágio II. Cada uma delas expressou ter elaborado saberes ou realizado reposicionamentos subjetivos a partir do trabalho em conjunto. No caso de Taís, o desejo atribuído à Camila pela docência no Ensino Público parece ter sido o motor para que ela realizasse o próprio estágio, uma vez que ela declarava não desejar lecionar, especialmente na Escola Pública. Dessa forma, no enlace com o desejo da colega, Taís consegue se colocar a trabalho e produzir sentidos para sua experiência. Camila, por sua vez, relata ter dificuldades com a

tecnologia e declara que foi Taís quem a ensinou a produzir os jogos e postagens digitais para o estágio. Ela menciona que esse saber, que a Universidade teria falhado em transmitir, foi transmitido pela colega e avalia que isso teria despertado o desejo de produzir jogos digitais para si, extrapolando as demandas do estágio. Considero que esses são exemplos dos efeitos da transferência de trabalho que foi sustentada entre as estagiárias durante a experiência no ES.

Destacou-se, ainda, a transferência que as duas alunas estabeleceram com a supervisora. O caso de Camila chama a atenção pela parceria construída com Laura anteriormente ao Estágio II, quando as duas foram bolsistas no Centro de Extensão. Camila ressalta a importância do suporte recebido de Laura naquela ocasião para sua prática docente. Notamos, assim, a existência de uma transferência de trabalho prévia que foi marcante para Camila. Ela buscou, de certa forma, atualizar essa experiência anterior na experiência no Estágio Supervisionado. No caso de Taís, a transferência se estabeleceu durante a experiência do estágio, pois ela e Laura não se conheciam antes. Vimos a aluna envolvida com a produção das atividades sob orientação da supervisora e tentando produzir o trabalho conforme as demandas de Laura.

Além do trabalho com os jogos e atividades digitais desenvolvidas pelas alunas junto com a supervisora, observei uma parceria entre Taís e Camila na investigação do que identifiquei como um enigma que moveu as estagiárias na construção de um saber próprio sobre a docência. As estagiárias, identificadas e transferidas com Laura, desejavam descobrir se aquela professora poderia sustentar o desejo pelo ensino, sobretudo no Ensino Básico na Escola Pública, ou se já apresentava sinais da afetação pelos efeitos nocivos que elas consideravam inerentes ao Sistema Público de Ensino. Com isso, as estagiárias pareciam se indagar sobre sua própria carreira na docência. Assim, a transferência de trabalho entre as duas também se deu na direção da busca de respostas para esse enigma.

Neste ponto, é preciso fazer um pequeno parêntese para refletir sobre o escopo mais amplo em que se inserem as preocupações da dupla. Tais preocupações, como discuti, não são fruto de um posicionamento pessoal apenas, mas se inserem em uma rede discursiva mais ampla sobre a Educação Pública de Ensino Básico no Brasil. Recentemente, fomos confrontados com uma série de atos de extrema violência nas escolas brasileiras, quase sempre planejados e executados por jovens estudantes.

Alguns desses episódios tiveram consequências drásticas, resultando na morte de alunos e professores. Tais eventos foram amplamente divulgados pela mídia e na *internet*, inclusive com imagens e vídeos dos atos disseminados nas redes sociais. Compreendo que essas ocorrências são uma manifestação sintomática extremada de nosso tempo, como observa a professora Andrea Guerra, em palestra proferida para o Canal Café Filosófico CPFL, no Youtube, em 13 de abril deste ano³⁰. Sem desconsiderar as questões singulares que resultam na passagem ao ato desses adolescentes como último recurso diante da impossibilidade de simbolização do sofrimento, entendo que tais eventos sofram efeitos de toda uma construção discursiva sobre o Ensino Básico Público brasileiro e suas dificuldades. Nesse sentido, é interessante notar que também escolas privadas têm sofrido ameaças dessa natureza, mas as consequências, num caso e no outro, se apresentam de formas um pouco distintas, recaindo, sobre a Escola Pública, um peso maior.

Esse terror provocado pelos recentes atos contribui para um clima de temor e insegurança generalizado, agitado pela mídia e pelas redes sociais. Sobretudo no Ensino Básico Público, a instauração do medo faz com que o discurso sobre a Escola Pública como lugar insalubre ganhe ainda mais força na opinião pública. Dessa forma, as Escolas Básicas das redes estaduais e municipais, já desafiadas pela conformação de uma imagem de precarização e desvalorização, precisam lidar com situações de violência extrema das quais, embora sejam vítimas, como nos lembra Andrea Guerra, são culpabilizadas por sua pretensa falha em garantir a segurança da comunidade escolar ou por supostamente serem um ambiente que contribui para a geração desse tipo de violência. Diante desse cenário, vemos reforçados os efeitos que essas questões podem provocar sobre a formação docente ao incorporar-se ao discurso de massa sobre o Ensino Público como mais um elemento que desemboca, por exemplo, no enigma do qual se ocupa a dupla no Estágio II.

Retomando a questão das estagiárias, de fato, um saber produzido por elas parece ter tido efeitos sobre seus posicionamentos frente à docência e ao Ensino Público. Observando suas experiências anteriores e a experiência com Laura, Taís conclui que a docência, sobretudo na Escola Pública, é algo do qual deseja se distanciar e, após o Estágio, declarou ter desistido da profissão. Já Camila declara que deseja ser

³⁰ Palestra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LUPJtX3L2NY>. Acesso em 14 abril 2023.

docente no Ensino Superior, e a Escola Pública de Educação Básica é uma possibilidade de atuação profissional transitória. Assim, compreendo que as alunas apresentam uma elaboração sobre um saber singular relacionado à profissão docente como efeito do trabalho realizado sob transferência entre elas e a professora Laura e, com isso, demonstram um reposicionamento diante da docência, cada uma, a seu modo, encontrando as respostas para seu enigma.

É preciso ressaltar que todo o trabalho e o laço estabelecido entre as participantes se sustenta na existência de um corpo pulsional que encontra na voz e no olhar no ambiente virtual o suporte para o laço. Freud ([1912] 1996) observa que as questões transferenciais estão ligadas à atualização de padrões desenvolvidos no início da vida dos sujeitos. Assim, cada participante entra na cena virtual com seus modos de satisfação e gozo. O virtual não modifica tais padrões, mas, ao prescindir do corpo físico no presencial, acaba por limitar e parcializar a forma como o corpo se faz presente. No caso estudado, isso se deu, conforme discutido, pela incidência dos objetos voz e olhar. Por isso, observamos, por exemplo, que Camila, em seu primeiro relato, fala da admiração pelos professores da Escola Básica e seu desejo de se tornar uma profissional como eles. Vemos, no caso de sua relação com a supervisora Laura, um movimento parecido, de admiração e espelhamento, que se atualiza na situação do ERE. No entanto, sem a viabilização do laço no ERE, pela incidência dos objetos pulsionais voz e olhar, a transferência, neste caso e nos demais, não teria ocorrido, uma vez que ela depende da existência de corpos que lhe deem suporte.

Realizadas as considerações sobre as análises apresentadas, é necessário marcar a relevância das discussões sobre a transferência de trabalho para o campo da Linguística Aplicada. Como vimos, a transferência é um fenômeno que permeia as relações entre os humanos, não sendo exclusiva da experiência analítica. Na Educação, a transferência converte-se em transferência de trabalho, na medida em que há uma demanda de ensino dirigida a um sujeito suposto saber. Assim, ela se torna condição para que o sujeito produza saberes para si na relação de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, no campo da LA que se dedica aos estudos linguísticos voltados para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, a transferência de trabalho é um tema que se relaciona diretamente à formação e ao ensino, pois está no cerne da transmissão de saberes. Sendo assim, estudos que versem sobre a transferência de

trabalho podem contribuir para conferir à formação do professor uma perspectiva da (não) relação ensino/aprendizagem que leve em conta, mais do que a relação de ensino, que é da ordem da prescrição, o laço pelo ensino, que é da ordem do singular. Dessa forma, as singularidades dos sujeitos e das situações podem ser consideradas e incluídas nas discussões sobre o ensino e a aprendizagem, possibilitando aos professores em formação ter contato com essa importante dimensão, pouco endereçada nas licenciaturas em geral.

No que diz respeito à discussão da transferência de trabalho no Ensino Remoto Emergencial no campo da Linguística Aplicada, ela se mostra relevante por pelo menos dois motivos. O primeiro é que o ERE é uma realidade no mundo, empregado em diversas situações emergenciais, como discuti na Seção 3.3. No Brasil, ele foi adotado pela primeira vez, em razão da pandemia de Covid-19. No entanto, existe a possibilidade de que a Educação volte a precisar acionar esse regime de ensino, quer por razões sanitárias ou por outros motivos. Sendo assim, essa primeira experiência nos possibilitou refletir sobre outras formas de ensinar e aprender, bem como discutir as nuances do ensino intermediado pelas tecnologias em situações emergenciais. Observamos, após o retorno às atividades presenciais, que os saberes que construímos durante o período de adoção do ERE, inclusive, reverberaram em nosso fazer docente e, hoje, muitas das práticas adotadas emergencialmente permaneceram, como defesas de teses e dissertações, eventos acadêmicos no formato híbrido ou remoto e mesmo atividades de ensino síncronas.

O segundo motivo diz respeito ao fato de, em certa medida, as discussões sobre o Ensino Remoto Emergencial apresentarem uma interlocução com o campo do Ensino a Distância, embora saibamos que ERE e EaD não se tratam do mesmo regime de ensino. Ainda assim, existe algo que os dois compartilham, que é a necessidade de sustentar o laço pelo ensino em um ambiente em que a presença do corpo só pode ser compreendida da forma como aqui o fizemos, em sua dimensão simbólica e pulsional. Nesse sentido, se abre o campo para a discussão e produção de futuros trabalhos, observando as especificidades que incidem sobre a transferência de trabalho nas situações não presenciais, bem como outras perspectivas pertinentes à Educação e à formação de professores.

No que diz respeito às Licenciaturas, é importante enfatizar que não foi objetivo desta pesquisa discutir a pertinência ou as consequências e limitações do Ensino Remoto para a formação docente. O ERE se apresentou como uma situação emergencial e provisória que, certamente, impôs restrições às possibilidades de aprendizado dos estagiários e à atuação dos professores. No entanto, este trabalho se restringiu a discutir os saberes e os sentidos para a formação que foram possíveis ser construídos como efeitos da transferência de trabalho no ambiente remoto, sem o intuito de reduzir a fundamental importância do presencial no Estágio Supervisionado ou de supervalorizar as possibilidades do virtual.

Não obstante, cumpre observar que a discussão sobre o ensino não presencial, em sua complexidade, se apresenta como uma preocupação urgente no campo da Educação Superior. Por exemplo, um artigo recente de alta repercussão nas redes sociais (LUCENA; MEIRA, 2023) observou que, após o término da crise sanitária, houve um crescente esvaziamento dos *campi* das universidades. Tal fenômeno é atribuído ao desinteresse dos estudantes pela “ambiência universitária” — caracterizada pela proximidade humana nas interações sociais —, sobretudo nos cursos voltados para a área de ciências humanas. Por não apresentarem uma carga “prática” em seus currículos, a presença física dos alunos matriculados nesses cursos seria vista como desnecessária. Para os autores, parece haver uma preferência crescente dos estudantes pelos cursos à distância, seja por motivos pragmáticos, como a dificuldade de deslocamento e os custos de frequentar os *campi*, seja por uma demanda de novas formas de aprender, mais consonantes com o momento histórico que vivemos. Portanto, embora ERE e EaD não se tratem da mesma modalidade ou situação de ensino, as experiências discutidas nesta tese nos convocam a refletir sobre o ensino não presencial de forma mais ampla.

É fato que a Educação a Distância vem, cada vez mais, ganhando espaço nos cursos de formação docente. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registrou que, em 2021, num cenário de expansão dos cursos superiores à distância, 61% das matrículas nas licenciaturas eram na modalidade EaD. Os Estágios Supervisionados nas licenciaturas *on-line* seguem sendo presenciais. No entanto, discutir a formação docente na perspectiva do virtual, sob um viés crítico, que leve em conta suas potencialidades e limitações diante da complexa realidade educacional e escolar, se apresenta com grande relevância para nosso campo e como

sugestão de pesquisas futuras, principalmente tendo em vista os Estágios Supervisionados.

Para finalizar, desejo compartilhar algumas reflexões que este trabalho provocou sobre minha experiência enquanto pesquisadora no Ensino Remoto Emergencial. Ao longo da pesquisa, percebi que o ERE representou grandes desafios para a Educação, os quais foram, em alguma medida, mencionados neste texto. Também para mim foi desafiador realizar uma pesquisa nessas condições, pois se fez necessário modificar tudo o que eu havia planejado para a pesquisa de campo e mesmo os objetivos propostos, uma vez que a pandemia ocorreu quando o doutorado já estava em curso. A pesquisa se iniciou em meio a muitas incertezas sobre a possibilidade de sustentar um trabalho sobre a transferência numa situação inédita, na qual o contato com os participantes seria feito exclusivamente de forma remota. Percebi, no entanto, ao longo dos encontros síncronos e das conversas com Roberta e com as alunas, que também eu consegui estabelecer laços transferenciais com esses sujeitos.

Esses laços me possibilitaram olhar para o *corpus* e analisá-lo, a partir da escuta de cada sujeito. Dessa forma, além de perceber o que estava em jogo na transferência de trabalho entre os participantes da pesquisa no ambiente de ensino e aprendizagem emergencial, tive a possibilidade de experimentar, eu mesma, os efeitos desse laço em meu próprio trabalho de pesquisadora. Considero ter tido a oportunidade de estabelecer um laço com Roberta devido ao meu envolvimento no grupo de trabalho para a retomada do estágio, em que realizamos atividades em colaboração e várias discussões sobre o planejamento da disciplina. Também percebo os efeitos do laço com os alunos, sobretudo Taís e Camila, que desejaram participar da pesquisa, demonstraram interesse sobre o trabalho e concordaram em conversar comigo mais de uma vez.

Quando foi decretada a suspensão das atividades presenciais, eu estava prestes a iniciar a pesquisa em sala de aula para gerar o *corpus*. No entanto, conforme compartilhei na apresentação deste trabalho, decidi, naquele momento, mudar de área de pesquisa e de orientação, de modo que minha relação com a professora orientadora, Maralice Neves, se deu também nos moldes do ERE. Realizamos reuniões com o grupo de estudos, conversamos individualmente por videochamadas e trocamos mensagens de texto. Nessas condições, estabelecemos uma parceria de trabalho que resultou na

reelaboração do texto desta tese algumas vezes, até chegar à escrita que aqui apresento. As intervenções de Maralice foram valiosas porque, a partir delas, consegui compreender melhor o caminho pelo qual eu desejava seguir na pesquisa. Sua escuta e sua voz, apreendidas tanto em nossas conversas por vídeo e por mensagem de texto, quanto nas observações escritas realizadas em cada versão da tese, me auxiliaram a extrair de meu texto, por vezes bastante prolixo, o que era essencial naquilo que eu desejava dizer. Assim, compreendo a presente tese sobre a transferência de trabalho no Ensino Remoto Emergencial como parte da minha própria experiência transferencial no ERE enquanto pesquisadora, tanto com os participantes da pesquisa quanto com minha orientadora.

Portanto, no momento em que elaboro o texto para as reflexões finais deste percurso, percebo que a aposta inicial que fiz em relação à possibilidade da sustentação da transferência de trabalho entre alunos e professores no ERE foi, também, uma aposta no meu próprio desejo de sustentar a transferência com os participantes da pesquisa, com minha orientadora e com os campos saber com os quais me identifico: a Linguística Aplicada à formação de professores de língua inglesa, o Estágio Curricular Supervisionado e a Psicanálise. Assim, a experiência com o ERE mostrou que os laços podem ser criados e sustentados no ambiente virtual, não apenas na relação de ensino e de aprendizagem, mas também na pesquisa, pois o que está em jogo nesses dois casos é o desejo de saber.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL **Primeiro caso de covid-19 no Brasil completa um ano. Linha do tempo mostra enfrentamento da pandemia no país.** Brasília, 26 fev. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano>. Acesso em: 10/04/2021.

ALAB – Associação Brasileira de Linguística Aplicada. **Linguagem e sociedade em tempos pandêmicos.** 13º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Fortaleza, nov. 2022.

ALBERTI, S. Pesquisa e transmissão da psicanálise no contexto universitário. In: KYRILLOS NETO, Fuad; MOREIRA, Jacqueline Oliveira (orgs). **Pesquisa em Psicanálise: transmissão na Universidade.** Barbacena: PUC/UEMG, 2010. p. 113-12.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios Supervisionados na Formação Docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2015. 2,4Mb; PDF.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação das professoras: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva.** Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

ARAUJO, L. C. D. **A sala de aula de estágio curricular supervisionado:** um estudo no contexto da formação inicial de professores de língua inglesa. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1986M.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

ARAUJO, L. C. D. Estágio Supervisionado e Ensino Remoto Emergencial: O (im)possível e o Inédito Viável em um Curso de Licenciatura em Língua Inglesa. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, n. 2, vol. 4, p. 1-28. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i4.8534>. Acesso em: 04 ago. 2021.

ASKOFARÉ, S. Do corpo... ao discurso. **TransForm. Psicol.** (Online), São Paulo, v. 3, n. 2, p. 84-92, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-106X2010000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 abr. 2023.

ASKOFARÉ, S. Considerações sobre o corpo em sua relação com a estrutura e os discursos. In: CHATELARD, D.; MAESSO, M. (orgs.). **O Corpo no Discurso Psicanalítico.** Curitiba: Appris, 2019. E-book, não paginado.

ATTIÉ, J. Ensino. In: JIMENEZ, S. **O cartel:** conceito e funcionamento na escola de Lacan. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

BELASCO, A. G. S.; FONSECA, C. D. Coronavírus 2020. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 73, n. 2, e2020n2, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020000200100&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020730201>.

BERNARDES, Isabela. **MG: retorno às aulas presenciais será obrigatório apenas para rede estadual. Estado de Minas**. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/10/25/interna_gerais,1316964/mg-retorno-as-aulas-presenciais-sera-obrigatorio-apenas-para-rede-estadual.shtml. Acesso em: 09 dez. 2021.

BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade**. 3. ed. ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BLANCHARD-LAVILLE, C.; DUBOIS, A. O tempo de elaboração de um “Eu professor”. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 382–394, 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i2.8653400. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8653400>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n.1, Editorial, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer de nº 292 do Conselho Federal de Educação, de 14 de novembro de 1962**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 de jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer de nº 292 do Conselho Federal de Educação, de 14 de novembro de 1962**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer de nº 05, de 28 de abril de 2020b**. 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020c**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. 2021. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. 2023. Coronavirus. **Painel Coronavirus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BROWN, J. D. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of applied linguistics**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004. p. 476-500.

CARNEIRO, B. M. **“O que é um analista?”**: o analista, entre a psicanálise e a instituição. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-96UG88/1/o_que___um_analista.pdf. Acesso em: 16 jan. 2022.

CARNEIRO, C.; SCHERER, L. C. B. Corpos estranhos ou não-corpos? Reflexões sobre a participação do corpo no ensino não presencial. **Estilos da Clínica**, 2021, v. 26, nº 1, p. 4-16. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i1p4-16>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. S. M.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. de. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO: DISTINÇÕES NECESSÁRIAS. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3 - 17, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.59. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CAVALCANTE, V.; KOMATSU, B. K.; MENEZES FILHO, N. Desigualdades Educacionais durante a Pandemia. Insper. São Paulo, **Policy Paper**, n. 51, dez. 2020. Disponível em: https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Policy_Paper_n51.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. F. F. V. Pandemia, ensino remoto e universidades públicas no Brasil: exclusão digital e falta de diálogo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**. Rio de Janeiro, vol. 30, n. 114, p. 73-93, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JbyKTD99g9Pwcky5n5cyXDg/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Acesso em 04 dez. 2021.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E.S (ORG.) **O desejo da teoria e contingência da prática** – Discurso sobre/na sala de aula. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, M, J. E por falar em intervenção. In: SILVA, D.; LEITE, J. D.; GOMES; V. A.; BERTOLDO, E. S. (org.). **E por falar em intervenção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 401-424.

COUTINHO-JORGE, M. A. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan**. Vol. 1: As bases conceituais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. 5ª ed. revista.

CRUZ, M. A. M. **Formação de professores de inglês no ensino remoto emergencial: experiências e percepções de licenciandos sobre o estágio supervisionado**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/2122M.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

DEMOULIN, C. Bonheur et symptôme. Pour une politique de l'inconscient en santé mentale. *L'en-je lacanien*, 2008, v. 2, n. 11, Paris, p. 159-172. Disponível em: https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ENJE_011_0159&download=1. Acesso em 20 ago. 2022.

DINIZ, M. O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer. *In*: 29ª Reunião da ANPED. GT Formação de Professores n. 8. Caxambu/MG, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2254--Int.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

DINIZ, M. O(a) pesquisador(a), o método clínico e sua utilização na pesquisa *In*: Ferreira, Tânia. **Pesquisa e psicanálise**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 111-128.

DIDONE, A. M. **Estágio: teoria e prática**. Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/>. Acesso em: 09 jul. 2017.

DOR, Joel. Inconsciente. *In*: KAUFMANN, Pierre. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: O legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996, p. 271-264.

DUNKER, C. I. L.; PAULON, C. P.; MILÁN-RAMOS, J. G. **Análise psicanalítica de discursos: perspectivas lacanianas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016. 2ª ed.

ESTADO DE MINAS. **COVID-19 tem novo recorde em MG com 479 mortos em 24 horas**. 27 Mar. 2021. Gerais. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/03/27/interna_gerais,1251206/covid-19-tem-novo-recorde-em-mg-com-479-mortos-em-24-horas.shtml. Acesso em 27 Mar. 2021.

FACHINETTO, L. **Transferência em orientação**: efeitos de intervenções em textos acadêmicos. 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 271-291, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2017.

FAIRCHILD, T. A escrita escuta? Análise polifônica de relatórios de estágio. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, p. 267-288, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6747>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FERREIRA, L. E.; CALIXTO, V. L. Desigualdade educacional no Brasil é agravada pela pandemia. 24 ago. 2021. **Lamparina** – O portal de notícias dos alunos da UFOP. Reportagens. Disponível em: <https://sites.ufop.br/lamparina/blog/desigualdade-educacional-no-brasil-%C3%A9-agravada-pela-pandemia>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FERREIRA, Tânia; VORCARO, Ângela (Org.). **Pesquisa e Psicanálise**: do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FINK, B. **O Sujeito Lacaniano**: Entre a Linguagem e o Gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FRANCO, A. V. S. S. **O encontro com o estranhamente familiar (Das Unheimliche) na formação de professores de Português como Língua Adicional e de Acolhimento**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2021.

FREUD, S. [1895a]. Projeto para uma Psicologia Científica. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Publicações Pré-psicanalíticas e Esboços Inéditos (1889-1889). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 1. E-book (não paginado).

FREUD, S. [1895b]. Estudos sobre a Histeria. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Estudos sobre a Histeria (1893-1895). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 2. E-book (não paginado).

FREUD, S. [1900]. A Interpretação dos Sonhos (I). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 14. E-book (não paginado).

- FREUD, S. [1905a]. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 7. E-book (não paginado).
- FREUD, S. [1905b]. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 7. E-book (não paginado).
- FREUD, S. [1911]. Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("O caso Schreber"). In: **Obras completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 12. E-book (não paginado).
- FREUD, S. [1912]. A Dinâmica da Transferência. In: **Obras completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 7. E-book (não paginado).
- FREUD, S. [1914a]. Algumas Reflexões sobre a Psicologia do escolar. In: **Obras completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 8. E-book (não paginado).
- FREUD, S. [1914b]. Moisés de Miguelângelo. In: **Obras completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 13. E-book (não paginado).
- FREUD, S. (1915a). O Inconsciente. In: **Obras completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 14. E-book (não paginado).
- FREUD, S. [1915b]. **As pulsões e seus destinos**. In: Coleção Obras incompletas de Sigmund Freud. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- FREUD, S. [1917]. Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. In: **Obras completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 15. E-book (não paginado).
- FREUD, S. [1919]. **O infamiliar [Das Unheimliche]**. Edição comemorativa bilíngue (1919-2019), Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- FREUD, S. [1920]. Além do Princípio de Prazer. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Além do Princípio de Prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos (1920-1922). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 18. E-book (não paginado).
- FREUD, S. [1921]. Psicologia das massas e análise do eu. In: Obras completas. São Paulo: Companhia das Letras, v. 15, 2011. p. 14-113. Ebook (não paginado).

FREUD, S. [1923]. O Ego e o Id. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. O Ego e o Id e outros trabalhos (1923-1925). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 19. E-book (não paginado).

FREUD, S. [1933]. Explicações, Aplicações e Orientações. Conferência XXXIV. In: lise Finita e Infinita. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos (1932-1936). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, v. 18. E-book (não paginado).

GERBASE, J. **O homem tem um corpo**. Salvador: Associação Científica do Campo Psicanalítico, 2020. *E-book* (não paginado).

GREENBERG, R. S.; DANIELS, S. R.; FLANDERS, W. D.; ELEY, J. W.; BORING III, J. R. **Epidemiologia Clínica**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOLDEN, C. Remote teaching: The glass half-full. **EDUCAUSE Review**. 23 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GRUBER, A. **Covid-19: o que se sabe sobre a origem da doença**. 14/04/2020. Jornal da USP. Disponível em: jornal.usp.br/?p=314416. Acesso em: 18 jul 2020.

GUEGUEN, P. A transferência como logro. In: FELDSTEIN, Richard; FINK, Bruce; JAANUS, Maire (org.). **Para Ler o Seminário 11 de Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. p. 93-107.

GURSKI, R.; STRZYKALSKI, S.; GOMES, P. G.; STUMM, E. H. O estado da arte em psicanálise e educação no Rio Grande do Sul (2000-2016). **Educação e Pesquisa** [online], v. 46, 2020. Acesso em 19 jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046224847>.

HEATH, K. The classical definition of a pandemic is not elusive. **Bulletin World Health Organization**, v. 89, n. 7, 540-541, 2011. doi: 10.2471/BLT.11.088815.

IRIBARRY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica? **Agora: Estudos em teoria psicanalítica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 115-138, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/kMNkRYxpVCBG6NwwVR8Pryd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Ensino a distância cresce 474% em uma década**. 04/11/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada#:~:text=Quando%20o%20assunto%20%C3%A9%20a%20modalidade%20de%20ensino%2C%20as%20matr%C3%ADculas,dist%C3%A2ncia%20concentrava%2061%25%20d>. Acesso em: 15 jun. 2022.

JIMENEZ, S. O cartel. In: JIMENEZ, S. **O cartel**: conceito e funcionamento na escola de Lacan. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. Coronavirus Resource Center. **COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU)**. 2021. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

JUCÁ, J.; CATACCI, M. **Brasil ultrapassa 300 mil mortes por Covid-19**. CNN BRASIL. 24 mar. 2021. Saúde. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/03/24/brasil-ultrapassa-300-mil-mortes-por-covid-19>. Acesso em: 27 mar. 2021.

KAGAWA, F. Emergency education: a critical review of the field. **Comparative Education**, v. 41, n. 4, nov. 2005, p. 487-503. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/30044557>. Acesso em: 20 jul. 2021. DOI: 10.1080/03050060500317620

KAUFMANNER, H. A pandemia e o infamiliar. Correio Express, 04 abr. 2020. Revista Eletrônica da Escola Brasileira de Psicanálise. Disponível em: https://www.ebp.org.br/correio_express/2020/04/04/a-pandemia-e-o-infamiliar-1/. Acesso em 25 set. 2022.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

LACAN, J. [1949]. O estádio do espelho como formador da função do *eu* tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 93-100.

LACAN, J. [1951]. Intervenção sobre a transferência. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, 2014-226.

LACAN, J. [1953]. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 237-322.

LACAN, J. [1953-1954] **O Seminário, Livro 1**: Os escritos técnicos de Freud. Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

LACAN, J. [1955]. Variantes do tratamento-padrão. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 325-364.

LACAN, J. [1957]. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 496-533.

LACAN, J. [1957-1958]. **O seminário, Livro 5**: As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

- LACAN, J. [1957-1958]. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 537-590.
- LACAN, J. [1960]. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. . In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 807-842.
- LACAN, J. [1960-1961]. **O Seminário, Livro 8: A Transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.
- LACAN, J. [1962-1963]. **O Seminário, Livro 10: A Angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- LACAN, J. [1964a] Ato de fundação. In: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p. 229-241.
- LACAN, J. [1964b]. **O Seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. 2ª ed.
- LACAN, J. [1966]. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 496-536.
- LACAN, J. [1967]. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p. 248-264.
- LACAN, J. [1969-1970]. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.
- LACAN, J. [1970]. Radiofonia. In: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p. 447.
- LACAN, J. [1971-1972]. **O Seminário, Livro 19: ... ou pior**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2012.
- LACAN, J. [1972-1973]. **O Seminário, Livro 20: Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985, 2ª ed.
- LACAN, J. [1974]. **O Seminário, Livro 22: RSI**. Inédito.
- LACAN, J. [1975]. Conferência na Universidade de Columbia: 01 de dezembro de 1975, Auditório da Escola de Assuntos Internacionais. In: DENEZ, Frederico; CAPOBIANCO, Gustavo Volaco (Orgs.). **Lacan in North America**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016. *E-book*.
- LACAN, J. [1975]. Joyce, o Sinthoma. In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 560-566.

LACAN, J. [1975-1976]. **O Seminário, livro 23: O Sinthoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

LACAN, J. [1976]. Prefácio à edição inglesa do Seminário 11. In: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p. 567-569.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, J. **Tremores**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 15-34.

LIMA, N. L. “Eu não sei se o professor está me olhando”: o olhar e a tela. **Desidades**, n. 28, ano 8, out./dez. de 2020. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/desidades/article/view/40381/22015>. Acesso em 24 fev. 2022.

LOURES, G. F. **O manejo da transferência na formação continuada de professores de inglês: um estudo de caso**. 2014. 192 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LUCENA, P.; MEIRA, S. O Fim do Campus isolado: vai faltar aluno para tanta estrutura. **Jornal da Economia Digital**. Publicado em 22 jun. 2023. Disponível em: <https://jornaldigital.recife.br/2023/06/22/o-fim-do-campus-isolado-vai-faltar-aluno-para-tanta-estrutura/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

MACEDO, R. M. Direito o privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 4, nº 73, maio-ago. 2021, p. 262-280. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqj6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 jan. 2022.

MANSUR, R; FIÚZA, P. **Governo de Minas autoriza retorno das aulas presenciais em 800 municípios**. G1. Minas Gerais. 01 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/07/01/aulas-presenciais-serao-retomadas-nas-cidades-de-onda-vermelha-do-minas-consciente.ghtml>. Acesso em: 08 dez. 2021.

MARKELOVA, K. Pico do fechamento das escolas no mundo segundo a UNESCO e as respostas da coalizão. **UNESCO**. mar. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/2020-3/educacao-uma-crise-sem-precedentes>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MILLER, J. A. Jacques Lacan e a voz. **Opção Lacaniana online**, Ano 4, n. 11, jul. 2013. Disponível em: http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_11/voz.pdf. Acesso em 04 jan. 2022.

MILLER, J. A. **O osso de uma análise**: = + O inconsciente e o corpo falante. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2015.

MILLER, J. A. **Perspectivas do Seminário 23 de Lacan**: O sinthoma (2006-2007). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4310, de 22 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em:

https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=24729-resolucao-see-n-4310-2020?layout=print. Acesso em: 31 mar. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução CEE nº 475, de 14 de julho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas e/ou atividades práticas de estágio obrigatório presenciais por aulas e/ou atividades remotas, enquanto durar a situação de pandemia do COVID-19, e dá outras providências. Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/RESOLU%C3%87%C3%83O_CEE_N%C2%BA_475_DE_14_DE_JULHO_DE_2020_Est%C3%A1gio_curso_t%C3%A9cnico.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. *In*: Colóquio Psicanálise, Educação e Transmissão - LEPSI, IP/FE-USP, 6., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos...**

Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 20 jan. 2022.

MOREIRA, J. O. M.; RODRIGUES, B. F.; PEREIRA, M. R. Pandemia, corpo, virtualidades: reflexões psicanalíticas. **Estilos da Clínica**, v. 26, n. 2, p. 192-203, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/178629>>. Acesso em: 03 agosto 2022.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. 1ª.

Reimp. São Paulo: Thompson Learning. Pioneira. 2003.

NEVES, M. S. A escuta de uma professora de língua inglesa em educação continuada: por que não sustentar a posição de louca?. **Letras & Letras**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 68-79, 2016. DOI: 10.14393/LL65-v32n3a2016-5. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33180>. Acesso em: 31 mar. 2022.

NEVES, M. S. **Pesquisa em discurso, educação e psicanálise na Formação de Professores**. (Vigência: 2017-2020 - COEP) Projeto de pesquisa, 2017.

NEVES, M. S. A Intervenção Psicanalítica na Integração da Pesquisa e da extensão com professores em Formação continuada. In: SILVA, Dami; LEITE, João de Deus; GOMES; Vilma Aparecida; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (org.). **E por falar em intervenção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 401-424.

NICHOLAI, S. & TIPLEHORN, C. The role of education in protecting children in conflict. **Humanitarian Practice Network**, London, 2003. Disponível em: <https://www.files.ethz.ch/isn/96795/networkpaper042.pdf>. Acesso em 08 jan. 2022.

NICOLAV, V. Três novas cepas identificadas no Brasil são mais potentes e transmissíveis. **BDF - Brasil de Fato**. Saúde. COVID-19. 19 mar. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/19/tres-novas-cepas-identificadas-no-brasil-sao-mais-potentes-e-transmissiveis>. Acesso em: 27 mar. 2021.

FRANCO, A. V. S. S. **O encontro com o estranhamente familiar (Das Unheimliche) na formação de professores de Português como Língua Adicional e de Acolhimento**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2021.

OBLIZINER, P. O. C. **O sujeito entre o ser e o não-ser: uma teoria do reconhecimento em psicanálise**. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo — Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-13122018-160054/publico/obliziner_me.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

OUR WORLD IN DATA. **Coronavirus (COVID-19) Vaccinations**. Disponível em: https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL. Acesso em: 30 nov. 2021.

PAULÓN, C. P. **Introduzindo o conceito de narrativa em psicanálise: sobre um operador comparativo para o estudo de casos clínicos**. 223 f. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: 10.11606/T.47.2018.tde-18042018-095218. Acesso em 20 jan. 2022.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PEREIRA, M. R. (Org.) **Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com “isso”?**. Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

PEREIRA, M. R. Os Profissionais do Impossível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 mar. 2021.

PICONEZ, S. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A Aproximação da Realidade Escolar e A Prática da Reflexão. In: PICONEZ, S. (Coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas: 2012, p. 13-34. 24ed.

PIGOZZI, M. J. **Education in emergencies and for reconstruction**: a developmental approach. New York: UNICEF, 1999.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação das professoras: unidade entre teoria e prática? Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**. n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839>. Acesso em: 05 de ago. 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**. v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática? São Paulo: Cortez Editora, 2012.

POSSARI, L.H.V. Educação a distância como processo semiodiscursivo. In: PRETTI, O. (Org.). **Educação a Distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

REVISTA DA FAEÉBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. Salvador: Universidade Estadual da Bahia – UNEB, vol. 31, n. 65, jan./mar. 2022, p. 1-386. ISSN 2358-0194 (eletrônico). Trimestral. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/630/591>. Acesso em 11 set. 2022.

RICKES, S.; STOLZMANN, M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, n. 16, 1995. Disponível em: <https://appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>. Acessado em 30 jan. 2023.

SAUSSURE, F. (1916). **Curso de linguística Geral**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SILVA, I. C. **Da presença virtual**: um estudo sobre a transferência em contexto de educação a distância. 2010, 133f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37381>. Acesso em 23 nov. 2022.

SILVA, W. R. **Reflexão pela Escrita no Estágio Supervisionado da Licenciatura**: Pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SILVA, W. R.; DINIZ, A. L. S. Estágio Supervisionado Obrigatório das Licenciaturas como Contexto de Pesquisa da Linguística Aplicada. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n. 53, vol. 2, p. 333-355, jul./dez., 2014. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645430>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SINCLAIR, M. Education in Emergencies. In: CRISP, J.; TALBOT, C.; CIPOLLONE, D. B. (Eds.) **United Nations High Commissioner for Refugees**. Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries. Suíça: United Nations Publications, 2001, p. 1-83.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada**: identidades em (des)construção. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9JEPY5/1/pdf_tese_final__vanderlice_s_l.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000.

TATIT, Isabel. **A noção de singularidade na psicanálise lacaniana**: aspectos teóricos, clínicos e sociais. 2016. 226f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: doi:10.11606/T.47.2016.tde-26092016-105529. Acesso em 20 jan. 2022.

TAVARES, C. N. V. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 139-166.

TAVARES, C. N. V. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 2, p. 299-316, maio/ago 2013.

TAVARES, C. N. V. Trajetórias subjetivas na experiência de formação. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp**. Salvador, v. 29, n. 60, p. 158-175, out/dez, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n60.p158-175>. Acesso em 05 jul. 2021.

TAVARES, C. N. V.; LIMA, N.L. Lógicas discursivas na relação com o saber em práticas discursivo-pedagógicas de ensino-aprendizagem de línguas. In: DEUS, J.; SANTOS, J.S. (org.). **Análise do discurso em perspectivas**. Campinas, SP: Pontes, 2022.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15560>. Acesso em: 05 mar. 2017.

VALENTE, J. A. Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: experiências na formação de professores para o uso da informática na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas, SP: Unicamp/NIED, 2003.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**. Dourados, MS, v. 8, n. 15, jan./jun. 2014.

VERAS, M. O Mal-Estar e a Saúde Mental na Vida Universitária. Palestra transmitida em 10 de dezembro de 2021, promovida na programação da 2ª Jornada de Direitos Humanos da UFMG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qLppTTocxXA&t=199s>. Acesso em 10 dez. 2021.

VOLTOLINI, R. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. especial, p. 119-139, 2007. Dossiê Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/695>. Acesso em: 05 ago. 2021.

VOLTOLINI, R. (Org.). **Psicanálise e Formação de Professores: Antiformação docente**. 1ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. (orgs.) **Retratos da pesquisa em Psicanálise e Educação**. Coleção Psicanálise e Educação. São Paulo: Ed. Contracorrente, 2020.

VORCARO, A. M. R. Psicanálise e o método científico: o lugar do caso clínico. In: KYRILLOS NETO, F.; MOREIRA, J. O. (Orgs.) **Pesquisa em Psicanálise: transmissão na Universidade**. Barbacena: PUC/UEMG, 2010. p. 11-23.

VORCARO, Ângela Maria R. Transmissão e saber em psicanálise: (in)passes da clínica. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Ângela (Org.). **Pesquisa e Psicanálise: do campo à escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, v. 1.

WHITTLE, C.; TIWARI, S.; YAN, S.; WILLIAMS, J. Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. **Information and Learning Sciences**, v. 121, n. 5/6, 2020, p. 311-319. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ILS-04-2020-0099/full/pdf?title=emergency-remote-teaching-environment-a-conceptual-framework-for-responsive-online-teaching-in-crises>. Acesso em: 26 fev. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Director General. Speeches. Detail. WHO **Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19**. Mar., 11th, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 25 mar. 2021.

ANEXOS

Anexo 1 — Cronograma da disciplina Estágio II 2020/01

Cronograma							
Aula	Data	Dia	Horas Aula	Horário	Tipo	Formato	Assunto
1	04/03/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Teórica	P	Introduction to the course: what do teachers do/make?
2	09/03/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Teórica	P	Managing teaching and learning
3	11/03/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Teórica	P	Planning, resources and assessment
4	16/03/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Teórica	P	Material development (due date for signing 'Termo de compromisso')
5	18/03/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Teórica	P	Assessment
6	10/08/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Teórica	S	Summary of events since May 2020; Presentation of the new course program (adaptations to ERE); Work group formation
7	11/08/2020	Ter	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Reading activity - (Flipped classroom) - Educação em tempos de pandemia (LIBERALI, 2020)
8	17/08/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Teórica	S	Updates on the situation about the practice hours; Discussion on LIBERALI (2020) and VOGEL (2020)
9	19/08/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Teórica	A	Preparation for seminars (4)
10	24/08/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Teórica	S	Seminars 1 and 2
11	26/08/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Forum activity related to seminars 1 and 2
12	31/08/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Teórica	S	Seminars 3 and 4
13	02/09/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Contact with schools and other potential fields of internship
14	07/09/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Registration on SEI and preparation of internship papers and planning of activities
15	09/09/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Negotiation with supervisors on the activities to be developed as a project proposal
16	14/09/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Negotiation with supervisors on the activities to be developed as a project proposal
17	16/09/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Writing initial ideas for the project proposal (draft)
18	21/09/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Teórica	S	Informally presenting diagnostic situations/research problem and initial plans for action (RESEARCH); Guidelines for final paper (REPORT)
19	23/09/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Negotiation with supervisors (Editing the proposal)
20	28/09/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Prática	S	Proposal presentation and discussion - Part I
21	30/09/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Prática	S	Proposal presentation and discussion - Part II
22	05/10/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Development of teaching project/practice (in the field)
23	07/10/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Development of teaching project/practice (in the field)
24	12/10/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Development of teaching project/practice (in the field)
25	14/10/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Development of teaching project/practice (in the field)
26	19/10/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Development of teaching project/practice (in the field); Advising sessions
27	21/10/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Prática	A	Advising sessions; Writing - Final Report
28	26/10/2020	Seg	4	19:00 - 22:30	Teórica	S	Research Report Presentation - Part I
29	28/10/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Teórica	S	Research Report Presentation - Part II (due date for submitting 'Atestado de conclusão' to Cefale)
30	04/11/2020	Qua	4	19:00 - 22:30	Teórica	S	Feedback and final arrangements about documentation in SEI

Fonte: Elaborado por Roberta.

Anexo 2 — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (continua)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Turmas 2020_1 - TM200 e 2020_1 - TN200

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Turmas 2020_1 - TM200 e 2020_1 - TN200

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, assinale ao final deste documento, a opção "concordo em participar da pesquisa" ou "não concordo em participar da pesquisa". Desde logo fica garantido o sigilo das informações e das imagens. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma e a participação não possui qualquer relação com as questões avaliativas da disciplina.

Título do Projeto: Ensino Remoto Emergencial no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa: Experiências Subjetivas em Tempos Infamiliars.

Pesquisadora responsável: Lígia Cristina Domingos Araújo

Telefone para contato:

E-mail: liligiah@gmail.com

Essa investigação integra o projeto maior de pesquisa intitulado "Pesquisa em Discurso, Educação e Psicanálise na Formação de Professores", sob orientação da profa. Dra. Maralice de Souza Neves. O estudo será realizado durante as aulas da disciplinas Estágio Supervisionado II - Turmas da Manhã e da Noite, na retomada do primeiro semestre letivo de 2020, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial. O objetivo é compreender os efeitos da experiência remota nos processos de discursivização e significação e dos alunos(as) estagiários(as) sobre o estágio supervisionado.

Para isso, serão conduzidas entrevistas e/ou relatos escritos, conforme a sua disponibilidade e a dessa pesquisadora. As aulas síncronas serão observadas e gravadas em vídeo, para uso exclusivo da pesquisa. Não há nenhum risco, prejuízo ou desconforto que podem ser provocados pela pesquisa e prometo garantir o sigilo das respostas. Você tem o direito de retirar o seu consentimento a qualquer tempo. Informo que as respostas que você me fornecer poderão ser utilizadas em publicações em livros e periódicos e apresentações em congressos nacionais e internacionais.

Obrigada!

*Obrigatório

1. Nome Completo *

2. Matrícula *

Anexo 2 — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conclusão)

05/02/2022 22:11

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Turmas 2020_1 - TM200 e 2020_1 - TN200

3. Telefone de contato (preferencialmente com Whatsapp) *

4. E-mail *

5. Turma *

Marcar apenas uma oval.

Manhã

Noite

6. Declaro que fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Lígia Cristina Domingos Araújo sobre a pesquisa "Ensino Remoto Emergencial no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa: Experiências Subjetivas em Tempos Infamiliares", os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade. *

Marcar apenas uma oval.

Concordo em participar da pesquisa

Não concordo em participar da pesquisa

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anexo 3 — Orientações para a elaboração do Relatório de Estágio

Synchronous Activity (9/21)

- Q&A - Internship development
- Proposal and final paper guidelines

• PROJECT PROPOSAL and FINAL PAPER GUIDELINES

2020-1

This semester the pandemic by Covid-19 has affected all of us in many ways. Changes have been imposed in our course regarding its context, structure, goals, and products. Considering the limitations and possibilities in the pandemic, your project should be bound to the specificities of each field of internship, which may vary much more than usually expected. Therefore, the guidelines in this document should be considered in relation to these specificities.

Project Proposal:

As discussed in our classes (synchronous meetings), your proposal this semester may vary from an analysis of interviews and questionnaires with your supervisor and staff in the field of internship to pedagogical intervention projects, depending on what the contexts allow you to develop. Thus, keep in mind the main ideas/sections a project typically contains (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), even though a written version of your project will not be necessary (considering the limited time we have to develop the internship activities during the pandemic):

- Identification: data on the research/researcher (authors' names, affiliation, course, project title, etc.).
- Contextualization of the field: description of the field, including a) types of activities, b) the public (people involved), c) the community's sociodemographic profile, d) institutional/social actors and their relationships (if at school: students, teachers, principals, coordinators, etc.), e) issues concerning the physical/virtual space, f) power relations involved in the system of activities, g) constitutive discourses (beliefs/ideologies that prevail in the interactions), among other relevant issues that constitute the context.
- Diagnostic situation: description and/or elaboration of research problems or questions (issues to be analyzed or approached as a problem – not negatively but from an investigative perspective) regarding English teaching and learning processes, teachers' education and other relevant issues in the given context.
- Rationale: presentation of reasons for approaching the issue, showing the relevance for the work and applicability of the project.
- Objective: description of what action is expected to be achieved/discussed/elucidated with the research/analysis.
- Theoretical framework: review of the literature in the field about the key issues that constitute the diagnostic situation and the problem being studied; definition of key concepts and establishment of debate on previous research on the topic, trying to answer questions such as: "what is known about this topic/issue?"; "which are the more relevant concepts in this field of research?"; "which are the key concepts in this research particularly?".
- Methodology: description of adopted procedures and the nature of research data, including data source, corpus (type of samples, etc.) and procedures and instruments for data collection and analysis. The main goal here is to answer "how is the research developed?"
- Expected results: description of possible results and implications of the research, providing arguments for convincing the reader that such results and impacts are beneficial/important/useful in certain social contexts or academic fields.
- Timetable/Schedule: list of activities, ordered according to the time and phases of the research process.
- References

Because of bureaucratic and time issues we have been having since the beginning of the pandemic, we have agreed on having time to negotiate possibilities with your supervisors so that you can prepare a brief presentation and discussion of your proposals (instead of a formal presentation/communication), aiming at the sharing and organization of ideas for a more collaborative process. Thus, even though a formal written project is not required, it would be nice to organize these ideas and keep records of your

choices so that you can use them in your final report.

Date for presentation and discussion on proposals: September 28th and 30th

Final Paper Guidelines:

Your final paper organization will certainly depend on the configuration of the whole experience, including your project proposal. In order to embrace the plurality of possibilities, we offer you guidelines for presenting a final report, including a reflective analysis on the main issues of your experience, in which you are able to relate theory and practice. Try to follow a 10-page limit in your final report.

Identification

Introduction Short version of:

- Contextualization of the field
- Diagnostic situation
- Rationale
- Objective

Theoretical framework

Methodology

Results and discussion

Products (e.g. sample of interviews and questionnaires, lesson plans and pedagogical activities, register of online meetings in the format of Appendix)

References

Alternatively, those interested in publishing their experiences in academic journals after the course is completed may present their final paper as an academic article (instead of a final report), following the guidelines for authors by the journal they intend to submit the paper. Some academic journals that accept proposals by undergrad students and/or School Teachers are Ao pé da Letra (<https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra>) and Revista Bem Legal (<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal>).

Date for presentation and discussion on reports: to be discussed in the group

Written final paper: to be discussed in the group

For more information on the research project genre and the academic article genre:

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Fonte: Elaborado por Roberta, disponibilizado no Moodle da disciplina.

APÊNDICES

Apêndice 1 — Cronologia da implementação do ERE e da retomada dos Estágios Supervisionados na Universidade (continua)

DOCUMENTO	DATA	TEOR
Portaria MEC nº 343	17 de março de 2020	Autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, com exceção das disciplinas de Estágio e dos cursos de Medicina.
Portaria nº 1	18 de março de 2020	Autoriza as disciplinas teórico-cognitivas dos cursos de medicina.
Portaria MEC nº 345	19 de março de 2020	Autoriza as disciplinas teórico-cognitivas dos cursos de medicina.
Decreto Legislativo nº 6 de 2020	20 de março de 2020	Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública no Brasil.
Ofício Circular 1/2020	20 de março de 2020	Recomenda que as aulas presenciais não sejam substituídas por aulas em meios digitais, tendo em vista a dificuldade de equidade de tratamento aos estudantes.
Ofício Circular 2/2020	30 de março de 2020	Recomenda atividades remotas para os estágios, mas não menciona os estágios das licenciaturas.
Resolução SEE 4.310/2020	22 de abril de 2020	Instaura o ERE na rede estadual de ensino e suspende a prática de estágios de qualquer natureza nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais, entre outras providências.
Parecer CNE/CP nº 5/2020	28 de abril de 2020	Reorganiza o 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.
Portaria MEC nº 473	12 de maio de 2020	Prorroga, por mais 30 dias, o prazo da Portaria nº 343.
Ofício PROGRAD nº 1	13 de maio de 2020	Sintetiza as reflexões e recomendações da Câmara de Graduação referente ao planejamento do retorno das aulas da graduação.
Portaria MEC nº 544	16 de junho de 2020	Autoriza atividades de estágio remotas durante a pandemia.
Ofício PROGRAD 2/2020	03 de julho de 2020	Orienta planejamento para ERE e recomenda que colegiados aguardem parecer sobre a Portaria MEC 544/2020.
Informação nº 1 - PROGRAD	07 de julho de 2020	Informa sobre o teor da portaria MEC nº 544.

Apêndice 1 — Cronologia da implementação do ERE e da retomada dos Estágios Supervisionados na Universidade (conclusão)

Resolução CEPE nº 01/2020	09 de julho de 2020	Autoriza realização das atividades teóricas, teórico-práticas e práticas de graduação da UFMG em regime de ERE a partir de 03 de agosto, e enquanto durar a pandemia, não sendo aplicado o limite de carga horária total do curso previsto para EaD.
AProposta de Estágio do CEL	16 de julho de 2020	Apresenta propostas dos docentes de Estágio da FALE ao CEL contendo adaptação das atividades e expansão dos campos de estágio.
Ofício PROGRAD nº 3/2020	21 de julho de 2020	Estabelece diretrizes para atividades ERE.
Ofício PROGRAD nº 4/2020	30 de julho de 2020	Apresenta manifestação de interesse - REANP.
Proposta de Estágio CEL	31 de julho de 2020	Propõe atividades substitutivas de estágio à PROGRAD para todas as licenciaturas.
Parecer PROGRAD nº 1/2020	10 de agosto de 2020	Aprova a proposta do CEL para estágios das licenciaturas.
Ofício PROGRAD nº 5/2021	22 de outubro de 2020	Apresenta o planejamento do ensino remoto emergencial para o semestre letivo 2020/2
Ofício PROGRAD nº 6/2021	19 de março de 2021	Apresenta orientações para oferta presencial ou híbrida de atividades acadêmicas curriculares para o semestre letivo 2021/1.
Ofício PROGRAD nº 7/2021	13 de julho de 2021	Apresenta orientações iniciais para planejamento coletivo da oferta e da retomada gradual de atividades presenciais para cursos de graduação.
Ofício PROGRAD nº 8/2021	25 de agosto de 2021	Orienta o planejamento coletivo da implantação gradual do ensino híbrido emergencial (EHE) nos cursos de graduação.
Nota à Comunidade 1	15 de dezembro de 2021	Informa avanço para a Etapa 3 do Plano de Retorno Presencial.
Ofício PROGRAD nº 9/2021	20/12/2021	Apresenta orientações iniciais para planejamento da oferta e matrícula das atividades integralmente presenciais para o período letivo 2022/1.
Parecer PROGRAD nº 1/2020	10 de agosto de 2020	Aprova a proposta do CEL para estágios das licenciaturas.

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Cruz (2021).

Apêndice 2 — Encontros presenciais, síncronos e assíncronos (continua)

DATA	FORMATO	CONTEÚDO	ATOR	
PRÉ-PANDEMIA				
1	04/03/2020*	Presencial	Apresentação do curso e do sistema de avaliação Recomendação de texto para a próxima aula	Roberta
2	09/03/2020*	Presencial	Discussão de textos e vídeos Recomendação de texto para a próxima aula	Roberta e alunos Roberta
3	11/03/2020*	Presencial	Discussão de textos	Roberta e alunos
4	16/03/2020*	Presencial	Discussão de textos	Roberta e alunos
5	18/03/2020*	Assíncrono	Leitura de textos	Alunos
NA MODALIDADE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL				
6	10/08/2020	Síncrono 1	Apresentação do novo formato da disciplina	Roberta
			Posicionamento sobre a situação institucional do estágio	Roberta
			Recomendação de leituras para discussão no próximo encontro síncrono	Roberta
			A apresentação da primeira versão do plano de curso	Roberta
7	11/08/2020	Assíncrono	Leitura de texto e levantamento de questões para discussão na aula síncrona	Alunos
8	17/08/2020	Síncrono 2	Atualização da situação institucional do estágio	Roberta
			Discussão dos textos recomendados na aula anterior	Roberta e alunos
			Recomendação de leituras para os seminários conduzidos por duplas nos próximos encontros síncronos	Roberta
	19/08/2020	Assíncrono	Preparação dos seminários	Alunos
9	24/08/2020	Síncrono 3	Atualização da situação institucional do estágio	Roberta
			Apresentação de seminários 1 e 2	Alunos
			Apresentação do sistema para tramitação dos documentos de estágio	A pesquisadora
			Disponibilização da lista com contatos de professores do projeto de extensão	Roberta
10	26/08/2020	Assíncrono	Leitura de textos para os seminários Postagem de atividades no Fórum do Moodle	Alunos

Apêndice 2 — Encontros presenciais, síncronos e assíncronos (continua)

11	31/08/2021	Síncrono 4	Atualização da situação institucional do estágio Apresentação de seminários 3 e 4 Orientações sobre o contato com os professores para firmar as parcerias de estágio	Roberta Alunos Roberta
12	02/09/2020	Assíncrono	Contato com escolas e professores para formalizar os estágios Providência de documentos Negociação com os supervisores das escolas sobre o projeto a ser desenvolvido Leitura de textos para os seminários	Alunos
13	07/09/2020	Assíncrono	Registo no SEI (Sistema Eletrônico de Informação) Preparação dos documentos de estágio	Alunos
14	09/09/2020	Síncrono 5	Atualização sobre os status das negociações com os professores dos campos de estágio Apresentação do seminário 5 Atualização do plano de curso	Alunos Alunos Roberta
15	14/09/2020	Assíncrono	Negociação dos projetos de estágio junto aos supervisores na escola	Alunos
16	16/09/2020	Assíncrono	Escrita dos projetos	Alunos
17	21/09/2020	Síncrono 6	Atualização sobre os status das negociações com os professores dos campos de estágio Orientações metodológicas sobre o desenvolvimento dos projetos de estágio Orientações burocráticas sobre os documentos legais do estágio	Alunos Roberta
18	23/09/2020	Assíncrono	Desenvolvimento das atividades de estágio Preparação dos projetos finais de estágio	Alunos
19	28/09/2020	Síncrono 7	Atualização sobre os status das negociações com os professores dos campos de estágio Apresentação dos projetos finais de estágio	Alunos Alunos
20	30/09/2020	Síncrono 8	Apresentação dos projetos de estágio	Alunos
21	05/10/2020	Assíncrono	Desenvolvimento dos estágios Preparação dos relatórios de estágio	Alunos
22	07/10/2020	Assíncrono	Desenvolvimento dos estágios Preparação dos relatórios de estágio	Alunos
23	12/10/2020	Assíncrono	Desenvolvimento dos estágios Preparação dos relatórios de estágio	Alunos

Apêndice 2 — Encontros presenciais, síncronos e assíncronos (conclusão)

25	14/10/2020	Assíncrono	Desenvolvimento dos estágios Preparação dos relatórios de estágio	Alunos
26	19/10/2020	Síncrono 9	Sessão de orientação em duplas	Roberta **
27	21/10/2020	Assíncrono	Sessão de orientação em duplas Escrita do relatório final	Alunos
28	26/10/2020	Assíncrono	Escrita do relatório final	Alunos
29	28/10/2020	Síncrono 10	Apresentação dos projetos do estágio das duplas Orientações sobre a postagem dos trabalhos finais no Moodle Orientações sobre questões de documentação pendentes	Alunos Roberta
30	31/10/2021	Assíncrono	Postagem dos relatórios finais de estágio	Alunos
31	04/11/2020	Síncrono 11	Sessão de Feedback	Roberta**

Fonte: Elaborado pela autora.

* Não acompanhado pela pesquisadora.

** Não houve comparecimento dos alunos.