

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

ISABELA DE OLIVEIRA CAMPOS

**PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA NA SALA DE AULA DE LI:  
(rel)ação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer**

Belo Horizonte  
2019

ISABELA DE OLIVEIRA CAMPOS

**PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA NA SALA DE AULA DE LI:  
(rel)ação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: 3A - Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Valdeni da Silva Reis

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG

2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C198p Campos, Isabela de Oliveira.  
Parceria Universidade-Escola na Sala de Aula de LI [manuscrito] : (rel)ação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer / Isabela de Oliveira Campos. – 2019.  
178 f., enc.: il., p&b.  
Orientadora : Valdeni da Silva Reis.  
Área de concentração : Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa : Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.  
Bibliografia : f. 133-144.  
Anexos: f.145-148.  
Apêndices: f.149-178.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Ambiente de sala de aula – Brasil – Teses. 4. Aquisição da segunda linguagem – Teses. I. Reis, Valdeni da Silva. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



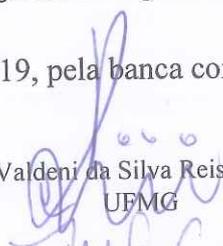
## FOLHA DE APROVAÇÃO

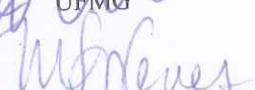
**Parceria Universidade-Escola na Sala de Aula de LI: (Rel)ação, Legitimação e Deslocamentos do Dizer/Fazer**

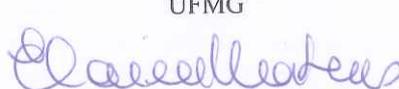
### ISABELA DE OLIVEIRA CAMPOS

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

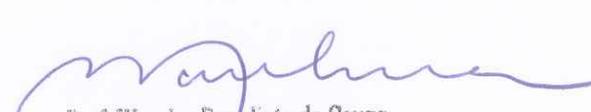
Aprovada em 18 de dezembro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Valdeni da Silva Reis - Orientadora  
UFMG

  
Prof(a). Maralice de Souza Neves  
UFMG

  
Prof(a). Elaine Fernandes Mateus  
UEL

Belo Horizonte, 18 de dezembro de 2019.

  
Prof. Wander Emediato de Souza  
Coord. Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos  
FALE/UFMG

*Dedico este trabalho à professora Ana e a seus alunos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por arquitetar para que eu realizasse de forma serena e tranquila mais uma etapa de vida. Gratidão eterna ao universo, pelas pessoas, lugares e experiências que foram colocadas em minha trajetória.

Agradeço aos meus pais, Carlos e Nádia, e à minha irmã, Ana Luísa, pelo amor incondicional. Obrigada por acreditarem mais em mim do que eu mesma.

À família Oliveira e Campos, gratidão pelo apoio e orações. Que eu seja a primeira de muitas e muitos!

Aos amigos queridos de longa data, pelo carinho, motivação e momentos juntos. Vocês são a certeza de que eu nunca estarei sozinha!

À minha especial orientadora, Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis, pelos ensinamentos, confiança, paciência e incentivo. Serei eternamente grata pelos momentos valiosos de aprendizado e por contribuir para o meu crescimento profissional como professora e pesquisadora!

À Professora Ana, participante-parceira desta pesquisa e amiga, e aos seus alunos e espaço escolar! Foi maravilhoso o processo de ser-presença com vocês e aprender/ensinar tanto. Obrigada por aceitarem o convite para participarem desta pesquisa, e espero que vocês tenham crescido com ela e com a nossa parceria, assim como eu!

Aos membros do projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola por terem possibilitado e auxiliado na realização deste estudo. Obrigada pelas experiências vivenciadas, pelas trocas de aprendizado, ensinamentos e momentos.

Aos amigos e colegas do POSLIN, por estarem juntos comigo durante esta jornada inesquecível, em especial à Sarah Oliveira, Carlos Guedes, Amanda Barros, Aline Xavier e Fernanda Peçanha.

Às professoras que fizeram e fazem parte da minha história de vida e me inspiraram na área acadêmica e na Linguística Aplicada, em especial à Profa. Dra. Carolina Vianini Amaral Lima, Profa. Dra. Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite e Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól.

Aos professores doutores Valdeni da Silva Reis, Andréa Mattos, Leina Jucá, Reinildes Dias, Christian Plantin, Vanderlei Zacchi, Patrick Dahlet, Maria Antonieta Cohen e Vanderlice Sól, com quem tive a honra de cursar as disciplinas do mestrado. Obrigada por contribuírem para minha trajetória e formação acadêmica e profissional.

Aos meus alunos e alunas, obrigada por darem sentido à minha docência. Gratidão especial àqueles que cursaram minha disciplina como professora estagiária na Faculdade de Letras da UFMG. Obrigada pela paciência e carinho!

Aos funcionários do POSLIN, sempre prestativos para atender às minhas dúvidas e solicitações com comprometimento e dedicação.

Agradecimento às professoras doutoras Elaine Mateus, Maralice de Souza Neves e Vanderlice dos Santos Andrade Sól por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora desta dissertação.

Ao CNPq, por ter me concedido uma bolsa de estudos.

E finalmente a todas e todos não mencionados acima, mas que fizeram parte da minha experiência de vida e que de uma forma ou de outra me trouxeram até este momento. Muito obrigada!

*Feet, what do I need you for when I have wings to fly?*

(Frida Kahlo)

## RESUMO

O projeto de extensão UNISALE Parceria Universidade-Escola, parte integrante do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem atuado em prol da união de duas instituições públicas para o ensino de língua inglesa (LI), a saber, a escola do ensino básico e a universidade, que, historicamente, têm sido marcadas como distintas e distantes (REIS; *et al.* 2019). Dessa forma, a presente pesquisa de mestrado, inserida na área da Linguística Aplicada (LA), objetiva investigar e compreender os dizeres dos sujeitos (professora, pesquisadora-parceira e alunos) envolvidos em uma parceria universidade-escola, no projeto mencionado acima, através de uma abordagem discursiva que considera os princípios e procedimentos da Análise de Discurso (ORLANDI, 2015). A sala de aula de LI, *lócus* onde esses sujeitos se (des)encontram, é considerada e a compreendemos como um sistema complexo não linear (MAGNO E SILVA; PAIVA, 2016), envolto em uma construção social única e ao mesmo tempo instável (GREEN; DIXON, 1994). Desse modo, este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa de sala de aula atrelada a um estudo de caso, e o *corpus* gerado durante os seis meses da parceria foi composto por entrevistas, narrativas, questionários, relatos mensais, observações e notas de campo. Como procedimentos analíticos, foram utilizados pressupostos da AD, principalmente as ressonâncias discursivas (SERRANI, 2005), e preceitos da LA que nos auxiliaram a interpretar os eixos temáticos do *corpus*. A partir das análises dos efeitos de sentido dos dizeres desses sujeitos, foram apreendidas as formações discursivas (FDs) em que eles se inscrevem e as representações e processos identificatórios que eles mobilizam anteriormente, durante e após as intervenções do projeto na sala de aula de LI. Os resultados indicam a movimentação de (rel)ações e processos identificatórios entre as parceiras que resultam em deslocamentos (NEVES; *et al.* 2013; TAVARES, 2010; NEVES, 2008) da professora e sua legitimação na posição docente na sala de aula de LI, o que culmina em um processo de responsabilização (REIS, 2018a) e transposição de um efeito de suspensão (REIS, 2018b) que marcava seu início de carreira nesse contexto. Evidenciando a construção social da sala de aula, os alunos igualmente se movimentam durante a parceria universidade-escola em sua sala de aula, construindo uma (rel)ação de alteridade mais bem-sucedida com a professora, e também passam por deslocamentos a respeito da LI, da aula e da sua capacidade como aprendizes da língua estrangeira. Assim, defendemos que esta parceria universidade-escola atua como um acontecimento (PÊCHEUX, 2006) em que, ao buscar acionar um já-dito, o sujeito encontra outras possibilidades de (se) dizer e fazer que não eram possíveis antes, proporcionando encontros mais profícuos entre a universidade e a escola e entre a professora e seus alunos na sala de aula de LI.

**Palavras-chave:** parceria universidade-escola; projeto UNISALE; ensino-aprendizagem de inglês; escola pública; análise de discurso.

## ABSTRACT

The extension project “UNISALE University-School Partnership”, part of the Interfaces Program of Foreign Language Training of the Faculty of Arts of the Federal University of Minas Gerais (UFMG), has been working for the union of two public institutions for the teaching of English language, namely the elementary school and the university, which historically have been marked as distinct and distant (REIS; *et al.* 2019). Thus, this master's research, inserted in the area of Applied Linguistics, aims to investigate and understand the discourse of the subjects (teacher, researcher-partner and students) involved in a university-school partnership, in the project described above, through a discursive approach that considers the principles and procedures of Discourse Analysis (ORLANDI, 2015). The classroom, locus where these subjects meet, is considered and we understand it as a complex nonlinear system (MAGNO E SILVA; PAIVA, 2016) surrounded by a unique and at the same time unstable social construction (GREEN; DIXON, 1994). Thus, this study is understood as a qualitative classroom research linked to a case study and the corpus generated during the six months of the partnership is composed of interviews, narratives, questionnaires, monthly reports, observations and field notes. As analytical procedures, we have used assumptions of Discourse Analysis, especially discursive resonances (SERRANI, 2005), and precepts of Applied Linguistics that have helped us to interpret the thematic axes of the corpus. From the analysis of the meaning effects of the discourse of these subjects, the discursive formations they are enrolled and the representations and identifying processes that they mobilize previously, during and after the interventions of the project in the classroom were grasped. The results indicate the movement of (rel)a(c)tions and identification processes between the partners that result in discursive and identity shifts (NEVES; *et al.*, 2013; TAVARES, 2010; NEVES, 2008) of the teacher and her legitimation in the teaching position in the classroom, which culminates in a process of accountability (REIS, 2018a) and transposition of a suspension effect (REIS, 2018b) that marked her early career in this context. Highlighting the social construction of the classroom, students also move during the university-school partnership building a more successful relationship of alterity with the teacher and also undergo shifts regarding the English language, the classes and their ability as English language learners. Thus, we argue that this university-school partnership acts as a singular discursive event (PÊCHEUX, 2006) where, in seeking to repeat a discourse ‘already-said’, the subject finds other possibilities of (self) saying and doing that were not possible before, providing more fruitful encounters between the university and the school and between the teacher and her students in the classroom.

**Keywords:** university-school partnership; UNISALE project; English teaching/learning; public school; discourse analysis.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD -	Análise de Discurso
AIE -	Aparelho Ideológico do Estado
ConCol -	Colaboração Colaborativa
EC -	Educação Continuada
EDUCONLE -	Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
ELT -	English Language Teaching
FALE -	Faculdade de Letras
FDs -	Formações Discursivas
FORTE -	Formação, Reflexão e Tecnologias no Ensino de Línguas
IGDs -	Instrumento de Geração de Dados
LA -	Linguística Aplicada
LI -	Língua Inglesa
MEC -	Ministério da Educação
NAP -	Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas
PIBID -	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
POSLIN -	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
UEL -	Universidade Estadual de Londrina
UESC -	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC -	Universidade Federal de Santa Catarina
USF -	Universidade São Francisco

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos dias de visita à escola .....	57
Quadro 2 – Datas das visitas à escola pela pesquisadora-parceira .....	58
Quadro 3 – Relação dos meses com os instrumentos de geração de dados.....	59
Quadro 4 – Ocorrências lexicais predominantes nos relatos mensais dos alunos .....	101

## LEGENDAS DE SÍMBOLOS PARA TRANSCRIÇÕES

As normas para transcrição foram baseadas em Reis (2007).

/ = Pausa breve

// = Pausa longa

::: = Hesitação/prolongação da palavra

[ ] = Comentários/perguntas feitas pela pesquisadora

[...] = Omissão de trechos da fala

X = Suspensão de um nome próprio (nome pessoas ou instituições)

**Negrito** = Trechos ressaltados nas análises

(risos) = risos

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....</b>	<b>19</b>
1.1 Introdução.....	20
1.2 A parceria universidade-escola na formação inicial e continuada de professores (de LI) 20	
1.2.1 Breve histórico e definições .....	20
1.2.2 O Projeto UNISALEParceria Universidade-Escola.....	26
1.3 A sala de aula: lugar de vida ou de morte? .....	28
1.3.1 Complexidade, construção social e (rel)ação .....	29
1.3.2 Poder, resistência e conflitos na sala de aula .....	32
1.4 Reflexões sobre a Análise de Discurso (AD) .....	35
1.4.1 O sujeito no entrecruzamento da AD e da psicanálise .....	36
1.4.2 A memória discursiva: os já-ditos e os esquecimentos do sujeito .....	38
1.4.3 Formações discursivas: a materialização da ideologia no discurso .....	40
1.4.4 As rupturas da estrutura e os deslocamentos a partir do acontecimento .....	41
1.4.5 Representação e identificação: perpassando algumas noções .....	43
1.5 Conclusão .....	46
<b>CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>48</b>
2.1 Introdução.....	49
2.2 Natureza da pesquisa .....	49
2.3 Participantes .....	50
2.3.1 Professora.....	50
2.3.2 Alunos .....	51
2.4 A posição pesquisadora-parceira e suas implicações.....	53
2.5 Condições de produção dos dizeres.....	55
2.6 Constituição do <i>corpus</i> .....	56
2.6.1 Das observações e notas de campo .....	60
2.6.2 Das entrevistas com a professora .....	61
2.6.3 Das narrativas da professora .....	62
2.6.4 Dos questionários dos alunos .....	62
2.6.5 Dos relatos mensais dos alunos.....	63
2.7 Dispositivo de análise .....	64
2.7.1 Ressonâncias discursivas.....	64
2.7.2 O lugar da interpretação .....	65
2.8 Organização do <i>corpus</i> para análise.....	67
2.9 Conclusão .....	68

<b>CAPÍTULO III: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DO <i>CORPUS</i>.....</b>	<b>70</b>
3.1 Como a parceria universidade-escola encontra (com) a sala de aula de LI.....	71
3.1.1 “Que luxo ter você aqui” .....	71
3.1.2 O “mais do mesmo” .....	76
3.1.3 “Não tenho cérebro para isso” .....	86
3.2 Como a parceria universidade-escola se desenvolve na/para a sala de aula de LI .....	91
3.2.1 “Espelho, espelho seu?” .....	92
3.2.2 “Para além do verbo <i>to be</i> ” .....	100
3.2.3 “Faz parte do que eu sou!” .....	106
3.3 Como a parceria universidade-escola deixa a sala de aula de LI .....	110
3.3.1 “Envolvidos e capturados” .....	110
3.3.2 “Meu inglês” .....	114
3.3.3 “Eu estou nela e ela está em mim” .....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO A: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE A: ROTEIROS DAS ENTREVISTAS INICIAL E FINAL COM A DOCENTE .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE B: ROTEIRO DE PERGUNTAS DA SEGUNDA NARRATIVA DA DOCENTE .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO LONGITUDINAL DOS DISCENTES.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE D: RELATOS MENSIS DOS DISCENTES.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE E: RESULTADOS QUANTITATIVOS DO QUESTIONÁRIO LONGITUDINAL DISCENTE .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE F: ATIVIDADES DIDÁTICAS E PLANOS DE AULA (RE)ELABORADOS PELAS PARCEIRAS.....</b>	<b>164</b>

# PALAVRAS INICIAIS

*A vida é arte do encontro  
Embora haja tanto desencontro pela vida.  
(Vinicius de Moraes, “Samba da bênção”)*

O trecho da letra da música “Samba da bênção”, de Vinicius de Moraes, que abre a escrita desta dissertação ilustra a vida e sua arte de (nos) encontrarmos e também de (nos) desencontrarmos. Trataremos, neste estudo, de alguns desses (des)encontros que a vida proporciona. Em especial, nos interessamos por aqueles entre a universidade e a escola, professores e alunos, professores e pesquisadores, professores e seu ensino e alunos e seu aprendizado. Segundo Novelli (1997), a sala de aula poderia ser considerada um espaço do encontro que resulta do estar com o outro e que, por exatamente se tratar de um encontro entre seres humanos, tenham-se tantos desencontros.

Concentremo-nos naqueles entre a universidade e a escola. Os já-ditos sobre a relação entre elas não nos deixa dúvidas de que historicamente tenham havido inúmeros desencontros, petrificando estruturas injustas que reverberam no sempre-já-lá dos discursos sobre a relação infrutífera entre essas duas instituições de ensino (REIS; *et al.*, 2019). Desse modo, faz-se importante e urgente investigar ações que proponham a arte do encontro entre a universidade e a escola, criando-se um espaço para um diálogo mais horizontal e oportunidades de colaboração que quebrem com a estrutura desses discursos.

O projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola,<sup>1</sup> contexto do presente estudo, seria uma dessas iniciativas que propõem um encontro mais frutífero entre a universidade e a escola, mais especificamente a sala de aula de língua inglesa (LI). Onde os parceiros de ambas as instituições se encontram para elaborar e pensar outra arte do encontro: o da LI com a escola regular pública, buscando também romper com a estrutura dos já-ditos sobre essa relação, que é representada como malsucedida (REIS, 2018a; LEITE, 2018) e desencontrada.

Sendo assim, esta pesquisa nasce ao nos questionarmos quais seriam as implicações de uma parceria no UNISALE<sup>2</sup> na promoção desse encontro entre a universidade e a escola e entre a LI e a sala de aula da escola regular pública. O que poderá acontecer a partir de uma aproximação entre os saberes produzidos por essas duas esferas e na criação de espaços de interação para que seja possível um agir colaborativo e situado entre professores da escola básica e acadêmicos.

Acreditamos que esta pesquisa será relevante para os estudos linguísticos, em especial no âmbito da Linguística Aplicada (LA), por investigar as implicações de uma

---

<sup>1</sup> O Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola, coordenado pela Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis, é parte integrante do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O Programa Interfaces também agrega outros dois projetos de extensão: o Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), e a Continuação Colaborativa (ConCol). Mais informações sobre o projeto no endereço eletrônico: <http://www.letras.ufmg.br/unisale/>. Também discorreremos sobre o projeto na subseção 1.2.2.

<sup>2</sup> Como denominaremos o projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola daqui adiante.

parceria universidade-escola em um projeto de extensão que tem como objetivo principal reescrever a história que tem sido contada sobre a relação universidade-escola e sobre a relação do ensino-aprendizagem da LI com contextos regulares públicos. É também relevante expor que são inexistentes até o presente momento dissertações e teses sobre o projeto UNISALE. Acreditamos, assim, que este estudo poderá potencializar a atuação e a visibilidade do projeto ao dar início ao rol de pesquisas que ele poderá proporcionar futuramente, agregando conhecimento e possíveis contribuições para o campo da LA na formação de professores de LI.

Ademais, realizar uma pesquisa, a meu ver, é sempre resultado de uma curiosidade do pesquisador e uma necessidade de buscar compreender certas questões que o incomodam, em vários sentidos da palavra. A distância historicamente construída entre a universidade e a escola, sentida durante minha experiência na graduação em Letras – Inglês na Universidade Federal de São João del Rei, e os já-ditos sobre a LI em contextos regulares me angustiam e me movimentam, e acredito que esse incômodo me trouxe até aqui.

Além disso, meu interesse pelo tema abordado nesta pesquisa foi reforçado com a oportunidade de participar do UNISALE como bolsista e também como pesquisadora em formação, a convite da minha orientadora de mestrado, Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis. É mister ressaltar que o presente estudo, além de me constituir pesquisadora, também vai ao encontro de meu desejo de me (re)inserir no contexto regular público como professora de LI, promovendo, através do desdobramento desta pesquisa, a minha (re)constituição como docente e pesquisadora, vivenciando esse espaço escolar.

Filiamo-nos à área da Linguística Aplicada (LA), na linha de investigação ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e assumimos a transdisciplinaridade da LA como uma área híbrida, o que proporciona uma diversidade temática e um abrandamento das fronteiras entre as áreas, bem como uma aproximação dos estudos linguísticos e sociais no desenvolvimento de suas pesquisas (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Acionamos, então, as teorias discursivas e nos engajamos em um diálogo com a Análise de Discurso (AD); um entrelace que tem ganhado destaque nas pesquisas desenvolvidas na LA, como em REIS (2007, 2011a), SÓL (2014), CARVALHO (2015) e FERREIRA (2019), entre outros. Tais estudos mencionados têm sido desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em que ressaltamos a força da união da pesquisa com a extensão neste programa, em especial na linha de pesquisa Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Ao nos voltarmos para o discurso, que é entendido, a partir dos estudos pecheutianos, como efeito de sentido entre os locutores, compreendemos que os sentidos não estão fixos em lugar algum, mas se dão à deriva, construindo-se a partir das relações dos sujeitos e dos sentidos. Considerando, assim, as formações discursivas em que os discursos se inserem, assim como suas condições de produção (ORLANDI, 2017, 2015). A vertente discursiva também nos permite entender o sujeito como heterogêneo, perpassado e afetado pelo inconsciente e pela ideologia, o que Coracini (2015), apoiada em Freud e Lacan, denomina sujeito cindido e descentrado, em que este não teria total controle de si, dos seus pensamentos e dos efeitos de sentido do seu dizer. Esse sujeito também se inscreve na linguagem, uma vez que é constituído por ela (BENVENISTE, 1988; LACAN, 1949 [1998]), pelos sentidos sócio-históricos e a partir da sua relação com o outro.

Prosseguindo rumo às perguntas e aos objetivos desta dissertação, o *corpus* deste estudo foi gerado em uma parceria universidade-escola no projeto UNISALE entre abril e outubro de 2018, entre a pesquisadora-parceira,<sup>3</sup> também bolsista do UNISALE, e uma professora de LI de uma escola regular pública do estado de Minas Gerais. Assim, contamos com um *corpus* de fatos linguísticos gerados pelas parceiras, além da geração de dados com alunos em uma das salas de aula da professora, denominada turma A.

A partir dessas breves colocações, apresentamos nossas perguntas de pesquisa:

1. De que modo a professora e a pesquisadora-parceira constroem e compreendem a relação de parceria dentro do projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola?
2. Quais as implicações da parceria universidade-escola para o desenvolvimento profissional docente?
3. Quais as implicações da parceria universidade-escola para o dizer sobre o aprendizado discente?

Com base nas perguntas de pesquisa, apresentamos a seguir os objetivos geral e específicos do presente estudo:

- Objetivo geral:

Investigar de modo sistemático quais os efeitos de sentido mobilizados no

---

<sup>3</sup> A pesquisadora será denominada pesquisadora-parceira no decorrer do texto, uma vez que atuou como parceira e bolsista do projeto UNISALE nessa parceria e também como pesquisadora. Mais detalhes sobre esse duplo posicionamento poderão ser encontrados na seção 2.4.

discurso dos sujeitos em relação ao ensino-aprendizagem de LI em uma parceria universidade-escola.

- Objetivos específicos:
  - ✓ Problematizar a parceria universidade-escola por meio do projeto UNISALE e o trabalho colaborativo entre as parceiras, e compreender a natureza e o desenvolvimento da relação construída por elas.
  - ✓ Analisar as implicações da parceria universidade-escola para o desenvolvimento profissional docente.
  - ✓ Investigar como os alunos interpretam e reagem discursivamente à parceria universidade-escola em movimentos em relação ao ensino-aprendizagem da LI em sua sala de aula.

Calvo e Freitas (2011) evidenciam a importância do trabalho colaborativo e da relação com o outro para a área de formação de professores e Mateus (2013 p. 1125) compreende a formação colaborativa como “uma realização discursiva operacionalizada pelas dinâmicas das relações sociais vividas pelos/as participantes da prática social específica”. Em outras palavras, o trabalho colaborativo se dá, principalmente, na interação entre os participantes e suas práticas discursivas, ou seja, por meio da linguagem, além de se constituir a partir da maneira como as pessoas representam as experiências vivenciadas na colaboração (MATEUS, 2013).

Desse modo, uma vez que a parceria universidade-escola no projeto UNISALE se pauta em um trabalho colaborativo entre os parceiros e se dá especialmente na dinâmica da sala de aula de LI, faz-se necessário investigar, no discurso dos alunos, o modo como eles também vivenciam o desenvolvimento da parceria, na tentativa de compreendermos suas implicações para o aprendizado dos discentes. Apoiamos-nos em Oliveira (2006) ao considerarmos os alunos neste estudo quando esta discorre que

outras pesquisas poderão investigar de modo mais detalhado o impacto do trabalho colaborativo na aprendizagem para verificar como (ou se) os alunos e a comunidade escolar percebem mudanças operadas pelos professores e o que pensam delas (OLIVEIRA, 2006, p. 179).

Salientamos que no espaço socialmente instituído da sala de aula (NOVELLI, 1997) se encontram sujeitos distintos, o professor e seus alunos, que devem conviver e coexistir a partir das suas diferenças e do reconhecimento do eu a partir da distinção com o outro. Em nosso estudo, há a adição de mais um sujeito nessa dinâmica da sala de aula: a

pesquisadora-parceira. Nessas relações, podemos vislumbrar os movimentos de alteridade, identificações e conflitos que movimentam os sujeitos, uma vez que, ao nos relacionarmos com o outro, entramos em contato com a marca que esse outro deixa em nós, sendo impossível não ser modificado na dinâmica dessa experiência (REIS, 2011b).

Entendemos então que as relações, principalmente aquelas instituídas em uma sala de aula, irão modificar os sujeitos de diferentes formas, sendo impossível que este permaneça estável diante do contato com o outro que se (trans)forma. No entanto, na perspectiva teórica à qual nos filiamos, não operamos com o conceito de transformação no sentido de mudança, e sim a partir da noção de deslocamentos (NEVES; *et al.*, 2013; TAVARES, 2010; HON, 2009; NEVES, 2008), entendida como movimentos de um ir e vir, entre representações e identificações antigas que dão lugar a novas, mas que não deixam de (co)existir.

Finalmente, esta dissertação está organizada em cinco partes. Nestas palavras iniciais discorreremos sobre a motivação para este estudo e apresentamos a justificativa, as perguntas de pesquisa e os objetivos norteadores. No primeiro capítulo, debruçamo-nos sobre os pressupostos teóricos ao definir o tipo de parceria universidade-escola da qual tratamos, estabelecer reflexões sobre a sala de aula e seus sujeitos e apresentar algumas teorias da AD de nosso interesse. No segundo capítulo, questões referentes ao percurso metodológico deste estudo são apresentadas, como a natureza da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e o dispositivo analítico. No terceiro capítulo, os gestos de interpretação do *corpus* são discutidos e, por último, tecemos nossas considerações finais acerca deste estudo.

A seguir, abordamos o aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa.

# CAPÍTULO I

## CONSIDERAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS

*Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu  
nome, vem do mundo exterior, da boca dos outros...  
a consciência do homem desperta envolta na  
consciência do outro...*

(BAKHTIN, 1992, p. 378)

## **1.1 Introdução**

Neste capítulo, serão abordados os fundamentos teórico-metodológicos que embasam este estudo. Buscamos desenvolvê-lo a partir de um entrecruzamento da Linguística Aplicada (LA) com outras áreas do conhecimento – a saber a Análise de Discurso –, uma vez que a LA é reconhecida como um campo intrinsecamente híbrido, heterogêneo e dinâmico (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Outrossim, a LA passa a compreender o sujeito como heterogêneo, perpassado pelo inconsciente e pela ideologia e constituído via linguagem (PÊCHEUX, 1995; CORACINI, 2003, 2015; ORLANDI, 2015), o que estabelece um embasamento profícuo para o acionamento das teorias do discurso, ao voltarmos nosso olhar para a parceria no projeto UNISALE investigada nesta pesquisa. Tomamos, assim, a relação universidade-escola como um processo discursivo que nos permite visualizar a mobilização dos discursos, considerando suas condições de produção em relação à memória (ORLANDI, 2015).

## **1.2 A parceria universidade-escola na formação inicial e continuada de professores (de LI)**

A fim de discorrermos sobre a parceria universidade-escola na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa (LI), faremos uma revisão bibliográfica de alguns estudos sobre o assunto na presente seção, com o objetivo de defini-lo e situá-lo, além de apresentar o projeto UNISALE.

### ***1.2.1 Breve histórico e definições***

As primeiras relações de parceria entre a universidade e a sociedade têm início no final dos anos 1980, no contexto brasileiro, quando a universidade começa a atender demandas que lhe requerem importantes mudanças na sua forma de integração, o que traz um elemento novo às suas atividades de ensino e pesquisa: uma participação no desenvolvimento dos contextos em que se encontra inserida (FOERSTE, 2005). Tal entendimento, segundo Gimenez e Bonacelli (2013), recai principalmente sobre os novos desafios impostos à universidade do século XXI, tais como se apresentar mais relevante socialmente e mais assertiva na promoção da inovação. A partir disso, são incorporadas e desenvolvidas inúmeras

iniciativas envolvendo instituições e/ou indivíduos dentro e fora da universidade, que se juntam para partilhar objetivos e compromissos comuns.

No setor educacional, a parceria universidade-escola passa a ser compreendida, em contexto generalizante, como “uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades” (FOERSTE, 2005, p. 87), onde “os/as participantes criam oportunidades para trabalhar juntos/as as etapas de planeamento, execução e discussão crítica das práticas pedagógicas” (MATEUS, 2013 p. 1111). Ademais, Mateus (2013), apoiada em Furlong, *et al.* (2000), define a parceria universidade-escola como uma colaboração entre instituições distintas que oferecem uma a outra diferentes saberes e práticas, desenhando arranjos próprios e singulares que impactam no que os parceiros aprendem e também no modo como aprendem.

Historicamente, podemos considerar os estágios curriculares supervisionados a primeira parceria educacional oficial instituída no Brasil. Estes se tornaram componente obrigatório dos cursos de licenciatura, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), com vistas à formação inicial de professores para a educação básica em nível superior. Entretanto, as primeiras tentativas de parceria entre a universidade e a escola não conseguiram estabelecer uma relação bem-sucedida, o que gerou dicotomias na área, dentre as quais a mais destacada é a que reforça uma cisão entre o campo da teoria (universidade) e da prática (a escola básica) (REIS; *et al.* 2019; FOERSTE, 2005).

A aproximação entre as duas instituições em outro âmbito, o das pesquisas em Educação, também se inicia de forma malsucedida, uma vez que tais estudos que propõem ao professor da educação básica uma espécie de parceria para desenvolver pesquisas em suas escolas e salas de aula nem sempre beneficiam ambos os lados. Nas palavras de Telles (2002), pesquisadores “batem à porta” da escola com suas anotações e seus instrumentos de geração de dados e, após conseguirem o que querem, voltam para a universidade a fim de escrever suas teses e dissertações. Esses pesquisadores não medem esforços para “espinafrar” (TELLES, 2002, p. 93) o professor e sua prática, sem nem ao menos dar algum retorno significativo, o que tem gerado respostas negativas do professorado ao ser indagado sobre a possibilidade de ter a universidade em suas salas de aula, ou seja, no espaço escolar.

Frente a isso, Mateus (2009) discute que, desde a virada do milênio, pesquisadores nos campos das Ciências Sociais e Humanas têm protagonizado o que a autora denomina virada sócio-histórico-cultural, que no campo da formação e pesquisa com professores significaria aprender a dialogar com múltiplas perspectivas e criar “novas fronteiras em que a universidade e a escola produzam na práxis formas ousadas de ser no

mundo” (MATEUS, 2009, p. 322). Em outras palavras, é preciso que pesquisas e parcerias sejam desenvolvidas *com* a escola, e não *para* a escola, como defende Mateus (2009) a partir dos estudos de Cameron, *et al.* (1992), ao buscarmos iniciativas que rompam com a relação histórica de privilégio da universidade sobre a educação básica e que nutram o diálogo, a escuta e o processo de ser-com-o-outro (MATEUS, 2009).

A partir disso, uma das mais notórias e bem-sucedidas parcerias entre a universidade e a escola nas primeiras décadas do século XXI seria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O programa, criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), promove a articulação entre a educação superior, escolas e sistemas municipais e estaduais de ensino, oferecendo bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos de licenciatura, antecipando e ampliando os vínculos entre os futuros professores e a docência nas escolas da rede pública. Tauchen, Devechi e Trevisan (2014) argumentam que um diferencial do PIBID em relação aos estágios supervisionados estaria no desenvolvimento de interações que não se restringem ao contato dos licenciandos com um professor ou com uma turma, mas abrangem a instituição escolar na sua complexidade e diversidade.

Sob a ótica do PIBID de LI, Sól (2019) argumenta que o programa tem a potencialidade de influenciar na trajetória de aprendizagem da docência dos bolsistas, promovendo um diálogo entre os graduandos e o universo escolar, em que as experiências vivenciadas no programa o chancelam como *lócus* de formação inicial, além de possibilitar espaços de aprendizagem colaborativa entre os graduandos bolsistas e os professores do ensino superior e da educação básica. Tal iniciativa, segundo a autora, indica a formação de parcerias inovadoras entre a universidade e a escola e a oportunidade ímpar de analisar, em conjunto, os desafios presentes no ensino e na aprendizagem de LI na educação básica, impactando diretamente na formação dos licenciandos e na desnaturalização do que está instituído sobre a LI na escola pública, ou seja, o dizer que ressoa dentro e fora da escola de que ela não seria o local para a aprendizagem da língua estrangeira (REIS, 2018a; LEITE, 2018).

Ademais, outro eixo de parceria universidade-escola também surge após a virada sócio-histórico-cultural, anunciada por Mateus (2009), através de ações extensionistas localmente situadas. De acordo com o Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), a extensão universitária é definida

sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

Desse modo, as tentativas de interação nesse novo eixo de parcerias entre a universidade e os professores de LI da educação básica resultam na oferta de projetos/cursos de educação continuada (EC), que seria compreendida como iniciativas oferecidas ao professor em serviço numa relação que o convoque ao trabalho “numa proposta planejada, mas também dinâmica, de possíveis movimentos e (re)posicionamento discursivo, social e profissional” (REIS, 2018a, p. 362). Cada projeto/curso adota estruturas que melhor se aplicam à sua realidade, sendo alguns exemplos de EC para professores de LI em universidades brasileiras o EDUCONLE e ConCol, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o PECPISC, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o NAP-Uel, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), entre outros.

Destacam-se, nesses projetos, o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento linguístico-pedagógico dos professores de LI, a interação entre professores de diferentes escolas, o desenvolvimento dos professores em formação (alunos da graduação) e de pesquisas na pós-graduação, além de tentativas de ampliar o diálogo entre a universidade e a escola (SÓL, 2015). Igualmente, a EC se torna um espaço para a/da experiência, onde os professores compartilham suas vivências, desafios, sucessos e frustrações, uma vez que “o professor enfrenta uma solidão em sua prática, enfatizada ou delimitada pela ausência de oportunidades para compreender e trabalhar os (in)sucessos e (in)certezas acerca da língua e da metodologia daquilo que ele ensina” (REIS, 2011b, p. 505). Tais experiências dos professores de LI em projetos/cursos de EC, nas palavras de Reis (2018a), podem se revelar como fator principal para o posicionamento docente e a descoberta de caminhos mais profícuos para o seu fazer.

No entanto, apesar da inquestionável relevância desses projetos/cursos de EC, evidenciada em inúmeros estudos (GIMENEZ, 1999; OLIVEIRA, 2006; ARRUDA, 2008; NEVES, 2008; HON, 2009; DUTRA; MELLO, 2013; REIS, 2011b; 2018a; SÓL, 2015; 2016; REIS; CAMPOS; OLIVEIRA, 2018; e outros), o espaço-tempo destinado a essas formações ainda é o da universidade. Desse modo, os efeitos desse discurso se tornam bastante marcantes, pois ele reforça que cabe à universidade propiciar experiências de desenvolvimento em seu espaço-tempo para o docente em exercício, fazendo com que o professor tenha de retornar fisicamente à universidade, o que tece representações desta última como único espaço do saber e da formação, e da escola como espaço do fazer.

Assim, surgem situações de formação *do* e *no* cotidiano escolar, objetivando a formação inicial e continuada docente com formatos e princípios que propiciem uma maior oportunidade de diálogo e escuta entre a universidade e a escola, elevando esta última como

espaço de produção de saberes e propulsora do desenvolvimento profissional, tomando-a como espaço formativo para o docente que nela atua e considerando que a escola forma o professor e o professor também forma a escola (FORSTER; LEITE, 2014). Esse eixo de possibilidades nas ações extensionistas *com* a escola objetivam uma parceria colaborativa se constituindo na interseção entre os diversos atores: professores universitários, pesquisadores, professores da educação básica e professores em formação.

Ressaltamos os inúmeros estudos já conduzidos nesse eixo de parceria universidade-escola em outras áreas do conhecimento, como na Educação (FORSTER; LEITE, 2014; NACARATO; GRANDO; MASCIA, 2013), na Química (CHICARINO; CARVALHO; CORDEIRO, 2003; ROGADO; *et al.*, 2009), na Língua Portuguesa (LIBERALI; *et al.*, 2015; COSTA, 2012) e na Educação Física (TROTTE; MILLEN NETO; SALVADOR, 2007). Tais estudos ressaltam a relevância dessas ações, especialmente a produção científica e acadêmica dentro delas, abarcando, assim, a tríade que sustenta a universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão, vistos como indissociáveis e base para a interação universidade-sociedade, garantindo que aquela cumpra sua função social, abandonando seu isolamento histórico (REIS; *et al.* 2019).

Um estudo (NACARATO; GRANDO; MASCIA, 2013) desenvolvido no campo da Educação sobre um projeto de extensão na Universidade São Francisco (USF) denominado “A parceria universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos anos iniciais do ensino fundamental” seria um exemplo desse eixo de parceria, em que vários atores de ambas as instituições se envolvem em um trabalho colaborativo com o propósito de desenvolvimento na e para a escola e seus membros, uma vez que, de acordo com Nacarato, Grando e Mascia (2013), um dos resultados principais dos estudos desenvolvidos nesse projeto foi a constatação de que os alunos e a comunidade escolar seriam os maiores beneficiados dessa parceria universidade-escola.

Ademais, os resultados dos estudos dentro do projeto constatarem compreensões, por parte dos docentes da escola, de que teoria e prática são indissociáveis, além de melhorias na relação professor-aluno e oportunidades de voltar a estudar ao estar em contato com a universidade, porém sem precisar retornar fisicamente a ela, formando-se em seu local de trabalho. Por parte dos atores da universidade, estes puderam ter uma maior aproximação com o cotidiano escolar e sua complexidade, além de conseguirem visualizar a importância da alteridade para a aprendizagem docente e a interlocução com diferentes teorias ao estarem em contato próximo com os professores da escola.

Na área de ensino e aprendizagem de professores de LI, temos, como ações pioneiras, projetos desenvolvidos na Universidade Estadual de Londrina (UEL), denominado Parceria Universidade-Escolas, do Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas (NAP), e na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), denominado Formação, Reflexão e Tecnologias no Ensino de Línguas (FORTE). No campo da pesquisa, estudos desenvolvidos pela Profa. Dra. Elaine Mateus e seus orientandos de mestrado e doutorado (MATEUS, 2007, 2009, 2010, 2013, 2014; FIORI-SOUZA, 2016; VALK, 2013; PASSONI, 2010; GAFFURI, 2012; SOUZA, 2013, dentre outros) na Universidade Estadual de Londrina (UEL) se destacam ao tratarem extensivamente da parceria universidade – escola, trabalho e formação colaborativa em vários contextos como os estágios supervisionados e projetos locais desenvolvidos pelos pesquisadores.

Sobre dissertações e teses a respeito da colaboração na formação de professores, Fiori-Souza (2016), em sua tese de doutorado, mapeou o número de estudos que tratassem dessa temática e chegou a um número de trinta e nove trabalhos. Na área da Educação, de forma mais geral, bem como aqueles dos Programas em Estudos da Linguagem, Letras e Linguística Aplicada, a pesquisadora copilou um total de onze trabalhos. Tais estudos exploram a formação colaborativa na educação inicial e continuada de professores de línguas e perpassam temáticas como práticas colaborativas, autonomia e identidade docente e contribuições, limitações da colaboração, no entanto todos têm como contexto de pesquisa o PIBID.

Destacamos, assim, a principal distinção entre o PIBID e o projeto UNISALE, *locus* de desenvolvimento deste estudo que será detalhadamente apresentado na próxima subseção. Parece-nos que o que diferencia as ações deste último em relação ao PIBID, por exemplo, seria a possibilidade de desestabilizar um pouco o discurso institucionalizado do PIBID, colocando nas mãos dos parceiros do UNISALE a responsabilidade por seus dizeres/fazerem sem a hierarquização que o outro programa impõe por sua própria estrutura.

Além disso, outra diferença estaria no desejo dos parceiros do projeto UNISALE que é posto em jogo e que os une no projeto. Dito de outro modo, diferentemente do PIBID, o UNISALE não oferece bolsas aos professores-parceiros e contamos apenas com duas bolsas para os alunos-parceiros da universidade que também irão atuar na administração do projeto. Os demais são voluntários que participam do projeto movidos por um desejo de outra ordem.

Frente a isso, destacamos a relevância do presente estudo ao se tornar pioneiro na investigação de um trabalho colaborativo entre parceiros da universidade e da escola básica no projeto UNISALE, que tem como objetivos reduzir a distância histórica entre a

universidade e a escola, a valorização dos saberes produzidos em ambas e a criação de espaços de colaboração com vistas a contribuir para o ensino e a aprendizagem da LI na educação básica.

Na próxima subseção, discorreremos detalhadamente sobre o projeto.

### ***1.2.2 O Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola***

O projeto de extensão UNISALE Parceria Universidade-Escola, coordenado pela Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis, é parte integrante do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ele surge como resultado de um movimento entre o desejo e a necessidade de alcançar realidades para além dos muros da universidade e contribuir para a formação inicial e continuada de professores de LI.

O projeto se norteia no processo de ser com o outro de forma ética e responsável (MATEUS, 2009) a partir de uma lógica que se aproxime da prática docente cotidiana, e não somente da lógica universitária (FORSTER; LEITE, 2014), na tentativa de produzir outros sentidos que busquem rehistoricizar a relação universidade-escola. Entendemos rehistoricização, a partir de Reis; *et al.* (2019), como um processo de desestabilização de estruturas históricas injustas presentes nas relações universidade-escola, teoria-prática, professor-pesquisador, com o objetivo de instaurar novos discursos, saberes e práticas entre essas duas instituições.

Assim, o projeto propõe uma ressignificação da relação universidade-escola, visando diminuir a distância histórica e verticalizada entre a educação básica e a universidade, de modo que, nessa nova configuração, sejam vistas como parceiras, que caminham juntas para traçar e atingir objetivos comuns para o ensino-aprendizagem de LI nas salas de aula das escolas regulares públicas. Frente a isso, uma investigação, via teorias discursivas, em uma parceria no projeto UNISALE se torna relevante para compreendermos os discursos mobilizados a respeito da relação universidade-escola e do ensino-aprendizagem de LI e se e de que modo a parceria poderá instaurar novas relações e fazeres nas salas de aula.

A abordagem de trabalho adotada inicia-se com a manifestação do interesse pela parceria por parte do docente da escola. Logo após há um levantamento das suas demandas pedagógicas e do que ele espera do projeto, e finalmente é estabelecida a forma de presença do projeto em sua sala de aula e prática pedagógica para que, a partir disso, seja possível criar estratégias e ações em conjunto entre os parceiros, culminando em uma avaliação das ações e

um (re)direcionamento dos passos seguintes dentro do projeto. Assim, o projeto conta com princípios e estratégias da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001) e da pesquisa-ação colaborativa (SAGOR, 1993) para nortear suas atuações nas escolas parceiras.

A equipe, composta pela coordenação, bolsistas e voluntários do curso de graduação em Letras – Inglês e da pós-graduação em Estudos Linguísticos, reúne-se frequentemente para o planejamento de ações, estudos e (re)direcionamentos a partir das visitas regulares às escolas parceiras. Estas últimas contam com conversas e entrevistas com o professor, consultas aos alunos e observação da realidade das escolas. Uma vez que é o professor quem irá definir a forma e o conteúdo da ação e da presença em sua sala de aula e prática pedagógica, consideramos as parcerias como únicas e irreplicáveis, dependentes fortemente da relação construída entre os parceiros e do seu contexto de produção. No geral, o projeto colabora com a aplicação de atividades didáticas em sala de aula, a produção e adaptação de materiais didáticos e/ou a utilização e exploração dos recursos disponíveis na escola, como o próprio livro didático, entre outras demandas do docente.

Ademais, a formação inicial e continuada é possibilitada, uma vez que o UNISALE estabelece pontos de contato entre graduandos, pós-graduandos e professores da educação básica e da universidade, estimulando a troca de ideias, experiências e saberes através de parcerias produtivas e colaborativas que promovam o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. A atuação do projeto nas escolas seria a característica principal dessa ação extensionista, promovendo situações de formação *no* cotidiano escolar tanto para os parceiros da universidade quanto para os professores da escola. Para os parceiros da universidade, abrem-se possibilidades de conhecer melhor a realidade das escolas e as situações e problemas encontrados na sala de aula de LI das instituições públicas, tendo a oportunidade de trabalhar juntamente com o docente para pensar soluções e inovações em seu contexto específico.

Já para os professores da escola, a atuação do projeto em seu contexto de trabalho possibilita pensar a formação continuada a partir do que Nóvoa (1992) denomina desenvolvimento organizacional, ou seja, o produzir a escola. Para o autor, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo de projetos *na* escola. Faz-se necessário criar uma cultura de formação de professores dentro do ambiente escolar através da partilha e troca de experiências entre as escolas e as instituições de ensino superior (NÓVOA, 1992), compreendendo, assim, a escola como *lócus* frutífero para a formação do professor, que, conseqüentemente, formará e modificará a escola e os discursos nela (re)produzidos. Além disso, o foco na pesquisa-ação colaborativa, metodologia base do UNISALE, contribui para a

resolução de problemas e demandas de contextos específicos, pois “parece-me demasiado otimista a perspectiva de generalização, pois com outras pessoas e noutros ambientes, o projeto nunca será o mesmo” (NÓVOA, 1992, p. 19).

O UNISALE atendeu dezenove escolas entre 2016 e 2019, atuando na Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG) e nas zonas rurais e unidades socioeducativas. A atuação do projeto durante esses anos iniciais tem demonstrado uma contribuição significativa na rehistorização de relações entre a universidade e a escola através da ressignificação de saberes (re)produzidos pelos professores, da construção de relações próximas entre os parceiros e da oportunidade de vivências mais expressivas com a escola e a comunidade escolar, o que reafirma as diretrizes do projeto, que

busca manter, com a comunidade escolar, uma relação de respeito e criação de oportunidades de aprendizagem do inglês, fomentando colaboração, criticidade, criatividade, responsabilidade e mudança social. Defendemos a importância de unir os saberes produzidos no ensino superior aos saberes produzidos na educação básica, criando espaços de interação entre a escola regular e a universidade, e agindo colaborativamente para a compreensão e aprimoramento da relação universidade-escola e, conseqüentemente, do ensino da língua inglesa nas escolas públicas (REIS; *et al.*, 2019, p. 289).

Finalmente, é mister ressaltar que cada parceria no UNISALE é vista como única e singular, visto que lidamos com a relação entre pessoas e com processos identificatórios<sup>4</sup> entre os sujeitos (CORACINI, 2003; ECKERT-HOFF, 2003). Concebemos relação, a partir de Reis (2011b), como uma ação frente à experiência resultante do enfrentamento com o outro e identificação como condição para a constituição subjetiva de cada um, em que, na dinâmica do contato com o outro, o sujeito, além de se desenvolver, também se reinventa (REIS, 2011b).

Segundo Nacarato, Grando e Mascia (2013), um dos maiores beneficiadores desse novo eixo de parceria universidade-escola seriam os alunos, e, por isso, propomo-nos, neste estudo, investigar não somente uma parceria no UNISALE, como também suas implicações no ensino-aprendizagem de LI na sala de aula; esse espaço que habita momentos de vida e morte na relação professor-aluno (NOVELLI, 1997). E é sobre ele e seus acontecimentos que teceremos algumas reflexões na seção adiante.

### **1.3 A sala de aula: lugar de vida ou de morte?**

---

<sup>4</sup> Discorreremos sobre o termo na subseção 1.4.5.

Novelli (1997) define a sala de aula como lugar de morte ao abrigar vidas distintas, que ao se encontrarem correm perigo nesse processo de afirmação do eu e do outro. Esse espaço também é lugar de vida, uma vez que ali se gera conhecimento, elos sociais e afetivos, histórias e acontecimentos. É também lugar de vida porque está passível a se movimentar e a se (re)organizar, mas também é lugar de morte quando esse movimento é suspenso e ambas as partes – professores e alunos – se tornam apáticos diante do (des)encontro com o outro. A sala de aula abriga vidas que irão se relacionar a partir de elos distintos e (re)construir histórias. No entanto, a sala de aula também abriga a morte, o não reconhecimento da outra vida, o existir sonâmbulo naquele ambiente e os conflitos que podem, muitas vezes, tornar esse ambiente um campo de batalha.

### ***1.3.1 Complexidade, construção social e (rel)ação***

Uma sala de aula é definida pela atividade que é realizada em seu interior, devendo ser necessariamente ocupada, uma vez que é socialmente instituída e historicamente conquistada e construída (NOVELLI, 1997). Nesse espaço, a atividade realizada – ou seja, o ensino e a aprendizagem – nasce do encontro de sujeitos distintos, a saber, os alunos e o professor, que se reúnem e se organizam a fim de alcançarem o objetivo pelo qual inicialmente ocuparam aquele espaço.

Essa (re)organização entre os sujeitos que ocupam a sala de aula não se dá de forma fixa e estável, o que faz com que inúmeros autores (MAGNO E SILVA; PAIVA, 2016; GUIMARÃES; DOURADO; SANTIAGO, 2016, e outros) denominem a sala de aula como um sistema adaptativo complexo e não linear, ou seja, um sistema em que as interações serão fortemente influenciadas por elementos internos e externos, sendo da ordem do imprevisível. As experiências, relações e ações em sala de aula irão conduzir esse sistema que, de forma cíclica e contínua, se (re)organiza e se (re)direciona de maneira autoadaptativa.

Nas palavras de Green e Dixon (1994), a sala de aula também é vista como uma construção social, uma vez que seus membros interagem entre si e com outros elementos, como o material, por exemplo, e constroem padrões de comportamento com o passar do tempo. No entanto, como um sistema complexo e adaptativo, esses padrões são instáveis e podem se movimentar a partir de pequenas ou grandes ações tomadas no espaço na interação entre os membros. A chegada de um aluno novo, um comentário do professor ou a adição de um membro externo – um parceiro do UNISALE, por exemplo – irão certamente influenciar na dinâmica daquele espaço e na interação entre os sujeitos.

Por essas e outras questões, a sala de aula é muitas vezes denominada como um espaço para o jogo: jogo do saber, do poder, etc. (MARCELLINO, 1994), em que seus jogadores – professor e alunos – buscam interagir e negociar sentidos, saberes e práticas. Muitas vezes, os professores, principalmente, entram nesse jogo com o objetivo de controlá-lo, munindo-se de estratégias e práticas pedagógicas. No entanto, sabemos que

não é possível controlar todas as questões que entram em jogo no momento da produção de linguagem, como desejam os criadores de materiais didáticos ou mentores de métodos revolucionários, professores/avaliadores e até mesmo os alunos (NEVES, 2002, p. 103).

Desse modo, percebemos que a busca pelo controle desse jogo – pautada pela crença positivista e racionalista do desejo do controle (CORACINI, 1995 *apud* NEVES, 2006) – não se realizará em um sistema não linear, envolto em processos sociais e interações entre sujeitos diversos que se renovam e sofrem mudanças constantes em seu interior. Tais processos sociais de interação na sala de aula são determinados e (re)direcionados a partir de um espaço discursivo, considerando que “a interação se localiza na relação social que é, antes de tudo, linguagem” (CARDOSO, 2003, p. 53). Ou seja, aspectos verbais e não verbais das interações sociais serão primordiais para a construção social da sala de aula, sendo então a língua/linguagem o veículo pelo qual o jogo será (re)estabelecido.

Ao realçarmos o papel da língua/linguagem na construção social da sala de aula, trazemos para dentro dela as práticas discursivas que se relacionam com aquele contexto específico e com um contexto social maior, compreendendo que a sala de aula não se dá em um vácuo e está inserida em uma condição social e ideológica que se materializa nos discursos que a inundam e a perpassam. Ademais, “os lugares sociais somente podem existir por meio de uma rede de lugares discursivos” (CARDOSO, 2003, p. 53), ou seja, os alunos e professores são indivíduos inscritos em lugares preestabelecidos e passíveis de descrição que determinam, através de uma memória discursiva daquela instância social, o que deve e pode ser dito a partir daquele lugar (ORLANDI, 2015), de acordo com as “regras do jogo”. E ao entrar no jogo e tomar a palavra, o sujeito se constitui na sua posição discursiva, “isto é, constitui seu existir, ao falar e agir tal qual sócio historicamente demandado, de sua posição de professor de inglês, por exemplo” (REIS, 2018a, p. 364).

Mediante o apresentado, podemos compreender que a sala de aula é um local sócio-historicamente instituído, estando sujeita a ser invadida pelos discursos, experiências e memórias que seus ocupantes trazem consigo. Um espaço de (des)encontros de sujeitos que ocupam lugares e posições distintas e buscam se relacionar e interagir, construindo padrões

que podem se romper facilmente, assim como comportamentos não lineares, pois as ações dentro desse espaço são da ordem do imprevisível.

Entendemos, então, a sala de aula como um ambiente heterogêneo onde sujeitos diversos se relacionam, compreendendo também a aprendizagem não como um processo individual, mas como um processo social que influencia como e o que os alunos aprendem (GREEN; DIXON, 1994). Neves (2002, p. 17) também discorre sobre a aprendizagem como um processo social, ao afirmar que “independentemente do método e dos materiais adotados, a atividade pedagógica se dá entre sujeitos, através dos elos sociais”.

Isso significa dizer que a relação entre os sujeitos será primordial e um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento da atividade pedagógica. Entendemos relação, a partir de Reis (2011b), como a experiência vivida e/ou partilhada com o outro e a marca que esse outro deixa no sujeito. Ademais, a autora também compreende relação como uma ação, “um movimento frente à experiência decorrente do enfrentamento com o outro” (REIS, 2011b, p. 507).

Em uma sala de aula, inúmeras são as ações que serão delimitadas naquele espaço e que irão resultar na relação entre professores e alunos, em que a ação de um movimentará a ação do outro, o que poderá resultar em uma relação bem ou malsucedida. Esse movimento de enfrentamento do outro também poderá definir a relação entre os parceiros do UNISALE, que, a partir das ações dentro do projeto, também irão buscar construir uma relação que resultará no sucesso ou insucesso das investidas do projeto.

Retomando a relação entre professores e alunos na sala de aula, acionamos o campo teórico do *English Language Teaching* (ELT) para definir o termo *rapport*, entendido como “a relação ou conexão que você estabelece com seus alunos, um relacionamento construído na confiança e respeito que resulta nos alunos se sentindo capazes, competentes e criativos” (BROWN, 2001, p. 202, tradução nossa). Inúmeros autores, como Silva e Navarro (2012), concordam que esse vínculo emocional entre professores e alunos e o estabelecimento de uma boa atmosfera na sala de aula seriam primordiais para a promoção e o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

Braga (2012, p. 3) vai além e argumenta que “o sentimento de bem estar nesta relação é importante para assimilação dos conteúdos, uma vez que se sabe que a atenção e a memória são seletivas, e que esta seleção é baseada nas associações afetivas estabelecidas entre o aprendido e a situação em que se aprendeu”. Portanto, reafirmamos a importância do elo afetivo entre alunos e professor, pois, sem confiança, reciprocidade e respeito nessa

relação, torna-se praticamente impossível a implementação de atividades pedagógicas bem-sucedidas.

No entanto, o princípio da relação em sala de aula seria o reconhecimento da alteridade, em que professores e alunos se relacionam pela diferença localmente situada em um espaço físico permeado por práticas discursivas construídas através de relações históricas de poder. Assumimos o processo de ser-com-o-outro como natureza constitutiva da relação estabelecida em sala de aula, e marcando, assim, os possíveis conflitos e resistências ao se relacionar pela alteridade e pela diferença neste espaço.

Teceremos algumas reflexões em torno dessa problemática na próxima subseção.

### ***1.3.2 Poder, resistência e conflitos na sala de aula***

Como mencionado anteriormente, a sala de aula não se dá no vácuo. Algo a precede e precede o sujeito-professor e o sujeito-aluno que se encontram em seu espaço. Além disso, ela está situada em um espaço maior – a escola –, que se estabelece perante seu funcionamento, regras e práticas. Segundo Althusser (1970), a escola seria um dos mais importantes aparelhos ideológicos do Estado (AIE), dominando as formações capitalistas maduras juntamente com a família, em que o duo escola-família substituiu o duo igreja-família. De acordo com o autor, a ideologia dominante se insere desde criança, através da escola, de forma sutil, reproduzindo práticas, relações de produção e discursos. Nesse sentido, “um discurso do poder se pronuncia sobre a educação, definindo suas metas, seus objetivos e seus conteúdos, ou seja, tomando decisões” (CARDOSO, 2003, p. 50), e, segundo Althusser (1970), os sujeitos não possuem outra opção a não ser assujeitarem-se “livremente” a esse pronunciamento.

Esse assujeitamento da mente e também do corpo – considerando como o corpo deve se comportar dentro de uma instituição escolar – remete-nos ao conceito de corpos dóceis, elaborado por Michel Foucault (2009), que diz respeito à docilidade do corpo humano ao longo da história e às formas de dominação, imposição e adestramento desse corpo com o objetivo de fabricar indivíduos obedientes. Trazendo para o campo da educação, Brighente e Mesquida (2011), apoiados em Foucault, defendem que

atualmente, nos bancos escolares, por exemplo, a docilização dos corpos não está mais necessariamente ligada à violência física (castigos, palmatória, ficar de joelhos no milho, palmadas, etc.), mas se estabelece por outro tipo de violência sobre o corpo – uma “violência simbólica”, como diz Bourdieu (2002, p. 50). Há assim um olhar de reprovação, como também a privação da

palavra, a proibição da expressão do pensamento, a exigência da boa conduta (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2011, p. 2391).

Na escola, e conseqüentemente na sala de aula, são estabelecidos meios de produção da privação desses corpos e mentes, considerando a produção ideológica que, ao longo da história, foi estabelecendo o comportamento do sujeito-aluno e também do sujeito-professor. Como resultado, presenciamos corpos docilizados, mentes castradas, comportamentos ditados que irão culminar na representação do que entendemos como “bom aluno”, “mau aluno”, “professor rigoroso”, “professor fácil”, etc. É interessante notar que, devido à sua interpelação ideológica, esses sujeitos esperam que as ações e os posicionamentos em sala de aula sejam reproduzidos conforme suas representações e ideologias, sendo necessário essa interpelação para a construção das relações sociais em sala de aula.

Todavia, nas palavras de Cardoso (2003), inúmeras críticas são feitas sobre esse assujeitamento tão rigoroso, proposto por Althusser (1970), que não deixa nenhuma saída ou formas de escape e resistência para esses sujeitos. Há de se cogitar a possibilidade de regimes de poder se transformarem e se realizarem de formas distintas, pois, para Foucault (2005), o poder não se aplica aos indivíduos, e sim transita por eles, ou seja, devemos reconhecer a natureza mutante do poder, das estruturas do discurso, e a heterogeneidade das identidades sociais (CARDOSO, 2003).

Ao considerarmos estas proposições, voltamos nosso olhar para as relações construídas em sala de aula que irão ser, inevitavelmente, relações de poder: poder da ideologia escolar sobre os indivíduos e também poder de um indivíduo sobre os outros - por exemplo, do professor sobre os alunos. Segundo Fairclough (1989), o exercício do poder existe em diferentes modalidades, e atualmente, em sala de aula, ele se estabelece prioritariamente através da linguagem e dos discursos, além da punição disfarçada de pontos no boletim para “bom” comportamento. Entretanto, assim como Cardoso (2003) e Foucault (2005) argumentam, Fairclough (1989) defende a capacidade dos seres humanos de mudar o que outros seres humanos criaram, ou seja, a resistência e a mudança não são apenas possíveis, mas acontecem continuamente. Em outras palavras, para esses autores, onde há poder há resistência.

A resistência na sala de aula se dá, por parte dos alunos, em comportamentos julgados como má conduta, como conversas paralelas, indisciplina e até mesmo a presença de seus corpos onde eles não deveriam estar – por exemplo, em frente à sala de aula, circulando por ela ou fora dela. Ela também se dá na recusa de exercer a atividade que ele está ali para

exercer, ou seja, o aprendizado, traduzida em cadernos e livros fechados, desinteresse e falta de atenção. Tais atitudes culminam em um embate entre o aluno e o professor – que representa esse poder disciplinador da escola –, travando uma luta pela retomada do poder naquele espaço.

Além disso, professor e alunos se relacionam pela diferença, pela alteridade, buscando formas de estabelecer um vínculo que favoreça o ensino e a aprendizagem na sala de aula, imbricada por discursos, ideologias, poderes e práticas reguladoras. Esse reconhecimento da alteridade marca a identificação do eu como não outro (SILVA, 2008), o que contribui para a construção de processos identitários através das relações sociais inscritas em relações discursivas de poder (OLIVEIRA, 2006; MOITA LOPES, 2002).

A partir daí, compreendemos, segundo Grigoletto (2006), que os conflitos são inerentes na constituição de identidades, uma vez que elas se constituem no espaço da diferença na relação com os outros. Desse modo, ao se relacionarem em sala de aula, professor e alunos estão inscritos em uma construção identitária marcada pela alteridade e por relações de poder, assim conflitos e tensões irão participar ativamente desse (re)posicionamento identitário e desse reconhecimento do eu e do outro nesse espaço socialmente instituído. Concordamos com Novelli (1997, p. 47) quando argumenta que

a verdade do eu e do outro está na relação entre eles. É o que eles estabelecem entre si que encarna o mais relevante. Por ser uma relação entre diferentes, e é isso que funda a relação, a contradição, o conflito, tornam-se agulhões regulares.

Ainda segundo o autor, podemos afirmar que o conflito e a resistência em sala de aula seriam a constante entre professor e aluno, uma vez que estes estão sempre em negociação de posições e produção de sentidos, (re)conhecendo-se e buscando construir (rel)ações que culminem de alguma forma na atividade que eles estão ali para desenvolver. Contudo, é importante ressaltar que, apesar de ser visto como algo negativo que deve ser resolvido, o conflito pode ser entendido como uma oportunidade em vez de um problema. Segundo Tirado e Gálvez (2007), ele pode fortalecer processos de desenvolvimento social e situações antes inimagináveis para ambas as partes envolvidas, além de produzir uma construção social dinâmica, se tornando parte relevante e positiva em processos de transformação dentro de uma sala de aula.

Finalmente, evidenciamos o sistema não linear da sala de aula, sua complexidade e construção social, assim como seus sujeitos, que irão se relacionar em um processo identitário marcado pela formação de elos sociais e afetivos, mas também pela alteridade, pelo

poder, pela resistência e por conflitos. Tais conflitos ameaçam a constituição do eu, pois “qualquer contato com o outro redundará numa alteração do eu” (NOVELLI, 1997, p. 45). E iríamos além, afirmando que, nessa relação instituída na sala de aula, movimentos para a vida ou para a morte de alguma das partes resultarão em uma reação – de vida ou de morte – da outra parte, ressaltando a afirmação de Gaiarsa (1976 *apud* NOVELLI, 1997, p. 47), quando o psicanalista elabora que

a mudança do outro me desorienta. Sua mudança compromete nosso relacionamento atual. Eu não posso mais fazer com ele como sempre fiz. Sua mudança me obriga a mudar. Um pouco antes, as coisas estavam todas “nos seus lugares”, e eu podia caminhar sonambulicamente de uma parte para a outra, sem prestar atenção. Agora que ele mudou, tudo fica incerto.

Durante a parceria no projeto UNISALE, os parceiros se relacionam e (se) alteram (n)o espaço da sala de aula de LI, culminando em um relacionamento intenso com os discentes ali presentes. Mas afinal, de que modo o outro altera o eu? E quais mudanças que o eu estabelece em sala de aula irão resultar na alteração do outro? Quais mudanças são de vida? E quais são de morte? O que sabemos é que o desajuste é necessário e que mudanças só podem ser efetuadas por subjetividades incompletas e inacabadas e para um sujeito entendido como heterogêneo, clivado; sujeito da falta e da incompletude (GRIGOLETTO, 2006) que irá (re)estabelecer processos de identificação em suas relações sociais dentro e fora da sala de aula.

Na próxima seção, elaboraremos detalhadamente sobre esse sujeito e outras considerações advindas das teorias da Análise de Discurso (AD) no atravessamento com a psicanálise.

#### **1.4 Reflexões sobre a Análise de Discurso (AD)**

O aporte teórico de nossa pesquisa, como mencionado no início deste capítulo, perpassa a AD, que “visa compreender como a linguagem organiza os discursos do enunciador para a produção de sentidos” (SÓL, 2015, p. 37). Esse campo teórico surgiu na França, no final dos anos de 1960, iniciado por Michel Pêcheux, e articula linguística, materialismo histórico e psicanálise. Esta contribuição ocorreu da seguinte forma: da linguística deslocou-se a noção de fala para discurso e a afirmação da não transparência da linguagem; do materialismo histórico emergiu a produção sócio-histórica-ideológica dos

sentidos; e finalmente da psicanálise veio a noção de inconsciente, em que a AD trabalha o deslocamento da noção de homem para a de sujeito (ORLANDI, 2015).

Segundo Cohen (2008), a obra de Pêcheux se apresenta como um marco histórico, articulando uma teoria do discurso sobre as condições de produção discursiva, histórica e ideológica e o modo de produção dos sentidos. No que foi chamado as “três épocas” de Michel Pêcheux (GREGOLIN, 2004), o autor se debruça sobre um amadurecimento teórico e autocríticas, elaborando suas teses e problemáticas sobre a relação entre língua, discurso e ideologia.

Eni Orlandi, pesquisadora brasileira que dá continuidade aos estudos pecheutianos no Brasil, explica que a AD nos faz

perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2015, p. 7-8).

Assim, a partir da AD e de um estado de reflexão constante sobre a língua, a história, a ideologia e os sentidos, buscamos essa relação menos ingênua com a linguagem, como propõe Orlandi (2015), na construção do nosso dispositivo teórico-analítico, desenvolvido a partir das principais noções dos estudos pecheutianos, atravessados pelo viés psicanalítico que a AD permite.

Sendo assim, apresentaremos nas próximas subseções tais conceitos e premissas que embasam nossos princípios, procedimentos e reflexões ao tratar as teorias do discurso neste estudo.

#### ***1.4.1 O sujeito no entrecruzamento da AD e da psicanálise***

A articulação da AD com o campo da psicanálise é, segundo Cohen (2008), algo natural e esperado, pois ambas são fenômenos de uma modernidade em que a noção de sujeito é fundamental. A AD, aproximando-se das teorias psicanalíticas, distancia-se do sujeito gramatical da morfologia ou da semântica da linguística estrutural para conceber a noção de sujeito como constituído *na* e *pela* linguagem, atravessado pela ideologia e pelo inconsciente. Um sujeito dividido, heterogêneo e descentrado, sendo, portanto cindido e clivado (CORACINI, 2015).

A partir de noções psicanalíticas, a AD também compreende o sujeito como desejante, “daquele que teria um desejo por trás ou mesmo junto à sua fala” (COHEN, 2008, p. 219). Mrech (2003) define o desejo como aquilo que movimenta o sujeito a se implicar na vida a partir do que lhe falta, ou seja, ser sujeito desejante não remete a posições confortáveis e fáceis de serem experimentadas. Sendo assim, esse sujeito movido pelo desejo e pela busca de completude, procura apagar suas contradições e sua interpelação ideológica a partir da tentativa de controle do seu dizer, que irá, entretanto, sempre escapar nas deslizas, equívocos e falhas, uma vez que “a condição da linguagem é a incompletude” (ORLANDI, 2015, p. 50), o que instaura um sujeito que se funda na falta, e este, segundo Sól (2015), apoiada em teorias lacanianas, desconhece o “objeto a”, ou seja, o objeto que causa o seu desejo.

Vale ressaltar que tratamos de um desejo a partir da noção de real. Segundo o *Dicionário de Psicanálise* (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 645), o real seria “uma realidade desejante, inacessível a qualquer pensamento subjetivo”, aquilo que nos escapa e não pode ser simbolizado e que também não está no imaginário, que a linguagem não consegue alcançar. Desse modo, nas palavras de Aiub (2015), ao pensarmos o real como aquilo que é da ordem do inatingível, não há como o sujeito escapar da incessante busca pela completude e da vontade de preenchimento. Por isso, somos sujeito da falta e do desejo.

Ademais, de acordo com noções pecheutianas, o indivíduo se torna sujeito ao ser interpelado pela ideologia, constituído “sob a evidência da constatação que veicula e mascara a ‘norma’ identificadora” (PÊCHEUX, 1995, p. 159), isto é, o sujeito assujeitado tem a ilusão de que sua realidade é a natural e de que os sentidos postos são os verdadeiros, tornando a ideologia em um “hábito” que fornece evidências sobre “todo mundo sabe e todo mundo faz desse modo” (PÊCHEUX, 1995); condição necessária para que o indivíduo torne-se sujeito do seu discurso ao se submeter à ideologia com que ele se identifica. E aí podemos compreender a ambiguidade da noção de sujeito, apresentada por Orlandi (2015), que determina o que diz, porém é interpelado pela exterioridade na sua relação com os sentidos, ou seja, com a ideologia e a história.

A partir dessa interpelação, relacionamos a oposição língua x discurso, pois a discursividade não é a fala (*parole*), em termos saussurianos, ou seja, uma maneira individual de utilização ou realização da função linguística (PÊCHEUX, 1995). Pelo contrário, o discurso é definido como uma prática social que tem em seu funcionamento a regularidade ideológica e histórica, sendo a materialização de um processo sócio-histórico-ideológico através da linguagem. E essa linguagem se relaciona com os sujeitos e os sentidos, que são

múltiplos e variados, daí a definição pecheutiana do discurso como efeito de sentidos entre locutores. Para Orlandi,

compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas. (ORLANDI, 2002, p. 20).

Ainda segundo a autora, compreender os efeitos de sentido do discurso é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos, pois não existem palavras com sentido “em si mesmo”, isto é, em uma relação transparente e direta entre significado e significante, e sim “posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Isso significa dizer que o lugar de fala é constitutivo do que é dito e é responsável, também, pelos efeitos de sentido que o discurso irá produzir, pois os sentidos se constroem a partir da relação dos sujeitos com o discurso (ORLANDI, 2015).

Por isso, neste estudo, nos atentaremos para a questão do sujeito que se distancia de um sujeito uno, cartesiano e homogêneo, dono do seu dizer e capaz de conscientemente modificar suas atitudes e discursos. E, ao investigarmos os efeitos de sentido dos discursos materializados em nosso *corpus*, objetivamos relacionar o trabalho da ideologia, da história e das relações sociais entre sujeitos heterogêneos, faltosos e desejanter. Sendo assim, empreenderemos esforços para compreender o modo como os sentidos são (re)produzidos e mobilizados pelos sujeitos em uma parceria universidade-escola no projeto UNISALE na sala de aula de LI. Para tal, a noção de memória discursiva, ou interdiscurso, faz-se relevante nesta pesquisa, como veremos adiante.

#### ***1.4.2 A memória discursiva: os já-ditos e os esquecimentos do sujeito***

Uma vez que buscamos relacionar os enunciados dos sujeitos em uma parceria universidade-escola com a produção e os efeitos de sentido dos seus discursos, acionamos sua memória discursiva, entendida por Pêcheux (1999, p. 50) não como uma memória individual psicologista, mas “nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”, por isso também denominada como interdiscurso, pois é a memória relacionada ao histórico.

Este interdiscurso é definido como aquilo que fala “antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 1995, p. 162), ou seja, o que denominamos como os já-ditos e pré-construídos que produzem efeitos no discurso dos sujeitos, e sem os quais seria impossível o sujeito (se) dizer. Frente a isso, compreendemos que todos os sentidos já ditos por alguém, em algum lugar e em outros momentos terão efeitos sobre o que dizemos, o que afeta “o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, p. 29). Desse modo, quando consideramos os discursos produzidos na sala de aula de LI, devemos relacionar os enunciados (re)produzidos com os já-ditos sobre os discursos pedagógicos e os discursos da sala de aula e a LI, pois tais já-ditos irão reverberar na memória discursiva dos sujeitos e irão ser (res)significados a partir dela e do lugar social que os sujeitos ocupam, que também constituem os efeitos de sentido dos seus dizeres.

Entendemos, a partir de Orlandi (2015) e Pêcheux (1995), que as palavras não nos pertencem, elas significam pela língua – materialidade da ideologia – e pela história, e o que dizemos, na ilusão de “nossas” palavras, é realizado pelo que já foi dito e pré-construído em outro lugar. O sujeito acredita que sabe o que diz e que tem controle sobre os efeitos de sentido do seu discurso, no entanto, é possível flagrar as deslizadas dos sentidos no seu discurso, pois, apesar da ilusão de controle e inteireza, este é assujeitado e atravessado pela ideologia e pelo inconsciente.

Finalmente, Orlandi (2015, p. 31) define o interdiscurso como “o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”, e Pêcheux e Fuchs (1997) distinguem duas formas de esquecimento no discurso. Pelo esquecimento número um, o sujeito se coloca como a origem do que diz, a fonte exclusiva do sentido do seu discurso, e pelo esquecimento número dois, o sujeito tem a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que ele tem da realidade.

Na relação universidade-escola, o interdiscurso disponível aos sujeitos os remete a uma falha na conexão entre essas duas instituições de ensino, o que tem causado dicotomias como teoria (universidade) x prática (escola), que se sustenta sobre o poder da primeira sobre a última. Os sujeitos são determinados a enunciar a partir dessa memória discursiva, ora produzida e esquecida, o que contribui para que não seja possível, muitas vezes, enunciar de outro modo, como evidenciado na análise do nosso *corpus*.

No entanto, é importante ressaltar que os esquecimentos não são “defeitos”, e sim uma necessidade estruturante para a constituição dos sujeitos e para a produção dos sentidos. Dito de outro modo,

é assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 2015, p. 34).

Desse modo, a partir do interdiscurso e dos esquecimentos necessários à constituição do sujeito *na* e *pela* linguagem, este irá se posicionar e se identificar com as formações ideológicas disponíveis que se materializam linguisticamente nas formações discursivas, que determinam o que pode e deve ser dito em seu interior, como exploraremos adiante.

### ***1.4.3 Formações discursivas: a materialização da ideologia no discurso***

Para Althusser (1970), o ser humano é por natureza um animal ideológico e os indivíduos são sempre sujeitos da ideologia mesmo antes de nascerem, uma vez que esta será sua representação do mundo, sob a qual serão determinados e sem a qual o sujeito não interpreta o mundo e não produz sentidos. Ou seja, é a ideologia que faz com que a interpretação que fazemos dos fatos e dizeres seja de um modo e não de outro, direcionando os sentidos e os efeitos de evidência, e sendo também trabalho da ideologia tornar o processo de constituição dos sentidos inacessível ao sujeito (AIUB, 2015).

Além disso, vale ressaltar que a ideologia tem sua forma material no discurso em que o sujeito, interpelado pela ideologia, também é constituído pela linguagem, veículo da primeira. Segundo Pêcheux e Fuchs (1997, p. 167), “a ideologia interpela os indivíduos em sujeito’: esta lei constitutiva da Ideologia nunca se realiza ‘em geral’, mas sempre através de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas”. Tais formações ideológicas se materializam linguisticamente nas formações discursivas (FDs), conceito elaborado inicialmente por Michel Foucault e reformulado por Michel Pêcheux.

Nas concepções foucaultianas, as FDs seriam um conjunto de enunciados que compartilham entre si regularidades em seu aparecimento sucessivo, o que faz com que possamos supor o regime geral a que obedecem seus objetos (GREGOLIN, 2004). Já para Pêcheux (1995, p. 160), as FDs seriam “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, [...] determina o que pode e deve ser dito”. Ainda segundo o último autor, isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, etc. recebem seu sentido a partir da formação discursiva na qual são produzidas.

Orlandi (2015) nos esclarece tal afirmação de Pêcheux ao exemplificar com a palavra “terra”. Nas palavras da autora, a palavra “terra” não significa o mesmo para um índio, para um agricultor e para um grande proprietário rural, pois esses sujeitos usam tal palavra em condições de produção diferentes e a partir de posições distintas no discurso, podendo se referir a diferentes FDs. No caso do nosso objeto de estudo, “parceria universidade-escola” poderá significar e remeter a sentidos distintos determinados pela posição discursiva dos sujeitos – professores, pesquisadores, licenciandos, etc. – e pelas formações ideológicas em que eles se inserem e as FDs que representam no discurso essas formações ideológicas, fazendo-nos compreender que os sentidos são sempre determinados ideologicamente, pois não há sentido que não o seja (ORLANDI, 2015).

Desse modo, reafirmamos que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso, na relação língua-ideologia-sujeito, acontece pela identificação do sujeito com a FD que o interpela (PÊCHEUX, 1995), porém, essa interpelação não é da ordem da completude e é possível de falha, caracterizando o “mau sujeito” de Pêcheux (1995). Neste ponto as definições de Foucault e Pêcheux sobre as FDs se distinguem, pois na concepção foucaultiana o aspecto da regularidade e a constância de um saber/princípio regular acaba por atribuir a esse conceito um caráter de homogeneidade, enquanto, nas formulações pecheutianas – à qual nos filiamos –, a FD também teria um princípio regulador, mas sua característica principal seria a heterogeneidade (AIUB, 2015).

Isso quer dizer que, a partir das reflexões por parte do sujeito, seus questionamentos e experiências, as FDs que constituem o discurso disponível a ele podem ser movimentadas em suas fronteiras instáveis. Nas palavras de Gregolin (2004), é exatamente nessas fronteiras instáveis que outras FDs podem ser descobertas e ganhar corpo no discurso e no fazer do sujeito, fazendo com que várias FDs se inscrevam no limite de outras, constituindo um sujeito heterogêneo e descentrado, movimentando-se discursivamente sempre nas fronteiras. A parceria universidade-escola no projeto UNISALE poderá ser qualificada como uma dessas experiências com potencial para mobilizar as FDs e a memória discursiva dos sujeitos, causando rupturas e deslocamentos no seu dizer-fazer.

#### ***1.4.4 As rupturas da estrutura e os deslocamentos a partir do acontecimento***

Nesta subseção, faz-se crucial apresentarmos o que, nas formulações pecheutianas, é compreendido como o jogo estrutura x acontecimento, que, de forma simplista, é entendido como o jogo da paráfrase, ou seja, da repetição, do mesmo e da

polissemia, da “instauração do processo polissêmico que joga intimamente com o equívoco” (AIUB, 2015, p. 116). Para Orlandi (2015), os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, o repetido, o dizível, a memória, ao passo que a polissemia é definida como a ruptura dessa repetição, o deslocamento para dizeres outros, jogando sempre com o equívoco e a falha. Ainda segundo a autora, essas duas forças irão trabalhar continuamente o dizer, de tal modo que o discurso se materializa nessa tensão entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer, pois “toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas” (ORLANDI, 2015, p. 34).

Pêcheux (1990) argumenta que

o discurso não é independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas, só por sua existência, ele marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos. É um efeito das filiações sócio-históricas de identificação e, ao mesmo tempo, um trabalho de deslocamento no seu espaço (PÊCHEUX, 1990, p. 56 *apud* ORLANDI, 2017, p. 57).

Isso significa dizer que a paráfrase é necessária e estruturante, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação, e a possibilidade de reestruturação, a polissemia, marca a existência dos discursos, pois “se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer” (ORLANDI, 2015, p. 36).

Ademais, contrastando com essa rede de implícitos, ou seja, os já-ditos, a regularização, o interdiscurso e um complexo de formações discursivas – conceitos movimentados por Pêcheux em momentos distintos de seu percurso teórico –, o acontecimento discursivo se situa “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2006, p. 17), deslocando e desregulando os implícitos e instaurando o jogo estrutura *versus* acontecimento, ou seja, “um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento” (PÊCHEUX, 1999, p. 53 *apud* GASPARINI, 2015, p. 60). Em outras palavras, ao buscar acionar um já-dito em relação a certa situação ou contexto, o sujeito encontra outras possibilidades de dizeres que não eram possíveis antes, instaurando um acontecimento discursivo e fazendo surgir, citando Aiub (2015), processos parafrásticos de nova ordem.

Igualmente, na relação conflitante entre estrutura x acontecimento e paráfrase x polissemia, compreendemos o sujeito como múltiplo e heterogêneo, sendo perpassado pelo interdiscurso e pelo inconsciente, passível de falhas e equívocos na sua interpelação

ideológica. Sendo assim, o conceito de deslocamento discursivo, proposto por Neves (2008), é-nos caro nessa construção teórico-metodológica, pois entendemos

como deslocamento discursivo algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição enunciativa para outra, não necessariamente significando que houve mudanças significativas, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, ou desprendimento de certas representações, para até mesmo voltar a elas de outro modo ou para dar lugar a outras (NEVES, 2008, p. 26).

Nesse jogo do mesmo e do a se dizer, o sujeito poderá se deslocar, rompendo e abrindo espaços para outros processos parafrásticos, mas não necessariamente deixando de retomar a regularização, uma vez que ela é parte estruturante do que se diz. No entanto, representações poderão ser (des)articuladas, a partir de um deslocamento discursivo. A seguir, discutiremos sobre as representações e identificações no discurso.

#### ***1.4.5 Representação e identificação: perpassando algumas noções***

Inúmeros autores trabalham a noção de representação no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (CORACINI, 2003; GRIGOLETTO, 2003; REIS, 2007; SÓL, 2014; CARVALHO, 2015, entre outros), e, em nossa pesquisa de mestrado, a noção de representação nos permitirá flagrar, a partir do *corpus*, a construção imaginária da professora, da pesquisadora-parceira e dos alunos em torno da parceria universidade-escola e do ensino-aprendizagem da LI, bem como o modo como essas poderão ser (des)articuladas.

Adotamos a noção de representação ancorada na psicanálise, em que aquela é do domínio da identificação imaginária, pois “o eu constitui-se como instância psíquica ao se identificar com determinadas imagens no mundo. Mas o eu só se reconhece em algumas imagens, que ele seleciona” (GRIGOLETTO, 2003, p. 225). Nesse sentido, as representações poderiam ser compreendidas como as imagens do mundo que o sujeito toma para si via identificação inconsciente, sendo aquelas dinâmicas e em constante mudança (NEVES, 2006).

Articulamos também com a AD ao compreendermos que as representações são constituídas no interdiscurso (NEVES, 2006) e via discurso, pois a ressonância de certas marcas linguístico-discursivas constrói um sentido predominante, que também denominamos representações (REIS, 2011b). Ademais, conforme Coracini (2003) e Reis (2006), as representações são constituídas a partir das experiências pessoais e das experiências oriundas da nossa relação com outro. É desse modo que a parceria universidade-escola e as relações estabelecidas na sala de aula de LI podem ser compreendidas como uma oportunidade de

contato com um outro distinto “que vê, julga, define, afirma características que podem inevitavelmente mudar com o tempo, mas que podem deixar marcas profundas no sujeito, sobretudo quando se trata de um outro próximo” (CORACINI, 2015, p. 141).

É relevante para nosso estudo a análise do interdiscurso e das representações sobre a distância entre a universidade e a escola, em que a primeira é vista como lugar da teoria, e a última, lugar da prática, e também sobre o ensino de LI na escola pública, visto como ineficiente, desinteressante e repetitivo, em que a representação de que não se ensina/aprende inglês em escola regular ainda é bastante comum (REIS, 2018a; LEITE, 2018; MICCOLI, 2016). Assim, problematizamos o modo como essas representações tão enraizadas na memória discursiva no contexto brasileiro podem ser (des)estruturadas – assim como as ações tomadas, uma vez que as representações permanecem na memória discursiva e afloram nas atitudes do dia a dia (CORACINI, 2007) – a partir das experiências e do contato com o outro no espaço escolar através da parceria no projeto UNISALE.

Outrossim, segundo Coracini (2003), as representações presentes no imaginário do sujeito são reveladoras de sua identidade. Por isso articulamos o conceito de identidade como um processo de construção a partir das representações do sujeito, no entanto, faz-se necessária a distinção teórica entre identidade e identificação. Aquela se assenta sobre o mesmo, sobre o fixo e imutável, criando-se uma ilusão sobre a evidência dos sentidos e da homogeneidade. Logo, a partir de vários autores (AIUB, 2013; REIS, 2011; BARBAI, 2008; BOHN, 2005; CORACINI, 2003; ECKERT-HOFF, 2003), preferimos o termo “identificação” ou “processo identificatório”, assumido “como um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 288). Tais autores entendem o termo “identificação” como múltiplo, fragmentado, mutante e fluído, negando essa identidade ilusória e una de um sujeito centrado e compreendendo a identificação como um processo de inclusão de traços contínuos (BARBAI, 2008).

Neste estudo, mobilizamos o termo “identificação” a partir de dois campos teóricos: a psicanálise e as teorias do discurso. Sobre o primeiro campo, Freud (1980 [1920], p. 133) define a identificação “como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”. Elaborando esse conceito a partir de reflexões sobre o complexo de Édipo, o autor mostra os jogos de investimento com o objeto (ou traços desse objeto) a fim de se fazer um semelhante. É preciso dizer que esse movimento é marcado pela ambivalência, ou seja, a identificação pode significar, ao mesmo tempo, uma aproximação e uma repulsa (FREUD, [1920] 1980).

Portanto, a identificação em Freud, como nos explica Barbai (2008), dá-se na relação eu-objeto, quando, “por causa do funcionamento do inconsciente, entram em relação de identificação, fazendo que o Eu transforme-se em parte do objeto” (BARBAI, 2008, p. 51). Ademais, Tavares (2010) argumenta que a identificação freudiana sinaliza um modo peculiar de se tornar quem se pensa que é. Há muito mais que uma completude ou acréscimo nesse processo identificatório; há recusas, aproximações, deslocamentos e apagamentos na constituição identitária.

Já em Lacan (1949 [1998]), a identificação estaria relacionada às imagens e ao registro do imaginário na teoria do estágio do espelho, em que o psicanalista define a identificação “no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (LACAN, 1949 [1998], p. 97). Segundo a teoria do estágio do espelho, o bebê vê no espelho a imagem de si, porém em partes fragmentadas e às avessas, e tem a ilusão de se ver por inteiro no espelho do olhar do outro quando esse outro – a mãe ou alguém que a substitui – mostra sua imagem no espelho, construindo uma representação com a qual ele se identifica, no entanto será sempre uma imagem distorcida, e nunca a verdade de si (CORACINI, 2015).

Lacan explora o estágio do espelho nesse jogo eu-outro na constituição da imagem especular e Barbai (2008) esclarece-nos que, na visão lacaniana, “o sujeito não pode existir sozinho, pois sua imagem depende do outro” (BARBAI, 2008, p. 52). Sendo assim, na identificação imaginária lacaniana, o eu se constitui sob o olhar do outro, em que momentos de identificação podem ser flagrados no contato com traços do outro, identificados também via discurso. Coracini (2015, p. 142) conclui, sobre a identificação em Lacan, que “é possível dizer que traços de mim representam traços do outro, que traços do outro me representam: o modo como o outro me vê pode se tornar o modo como me vejo, ou seja, como me represento”.

A partir desta autora, compreendemos que na identificação lacaniana a relação com o outro é primordial para que processos identificatórios ocorram e se choquem com a ilusão de identidade una do sujeito, pois não tratamos aqui de um processo de acréscimo de traços de outros em busca de uma completude, mas de fragmentos heterogêneos e em constante movimento na constituição do eu a partir do outro, em que o sujeito, “além de se constituir, se reinvente na dinâmica do contato com o outro” (REIS, 2011b, p. 508).

No entanto, essa constituição que Reis (2011b) menciona também perpassa a via discursiva, da multiplicidade de vozes que nos atravessam e habitam nossa memória discursiva, partindo, então, do pressuposto de que a identificação deve ser tratada articulando

interdiscurso, ideologia e inconsciente. Assim, também compreendemos identificação a partir da AD pecheutiana, em que o autor argumenta que ela está intrincada à constituição do sujeito em um processo de interpelação-identificação que produz a forma-sujeito do discurso (PÊCHEUX, 1995). Tal efeito produz a evidência, nas palavras do autor, de que “eu sou realmente eu” a partir da identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, apoiando-se em elementos do interdiscurso. A identificação da forma-sujeito se relaciona com o pré-construído e o sempre-já-aí da interpelação ideológica que configura a unidade imaginária do sujeito, em que este tem a ilusão de proferir “suas” palavras, “suas” ideias e “suas” opiniões.

Tais perspectivas teóricas se entrecruzam e se completam ao entendermos que as FDs pelas quais os sujeitos são interpelados, a partir de um interdiscurso disponível a eles, irão contribuir para a formação de suas representações, que constituirão seus processos identificatórios, através das vozes múltiplas e conflitantes que os perpassam e através das experiências no contato e na relação com os outros, que (re)afirmam o que sou e o que não sou em movimentos de aproximação, repulsa, empatia e antipatia diante do outro.

Nesse raciocínio, vislumbramos a possibilidade de um deslocamento de ordem identitária, similar ao conceito de deslocamentos discursivos, proposto por Neves (2008), porém residindo “na possibilidade de que um outro olhar seja lançado ao sujeito, um outro discurso o interpele e instaure uma dúvida sobre a imagem que ele tem de si mesmo, apontando para a falta e a divisão constitutiva do sujeito” (TAVARES, 2010, p. 210). Nesse novo olhar, representações poderão ser movimentadas e deslocadas, abrindo outras possibilidades, para aquele sujeito, de ser, (se) dizer e fazer.

## **1.5 Conclusão**

Neste capítulo, ocupamo-nos de situar e definir a parceria universidade-escola tratada nesta pesquisa, além de contextualizar o projeto UNISALE, seus objetivos e sua abordagem de trabalho. Buscamos ressaltar a relevância do presente estudo ao apresentar as inúmeras pesquisas em projetos similares em áreas do saber distintas.

Tecemos algumas considerações sobre a sala de aula, uma vez que a parceria universidade-escola no projeto UNISALE acontece neste espaço, englobando em diversos níveis seus discursos, práticas e sujeitos. Por fim, discutimos conceitos provenientes da AD, com o objetivo de problematizar como nosso objeto de estudo oriundo da LA pode ser analisado à luz das teorias discursivas.

No capítulo seguinte, seguiremos com a discussão da metodologia de pesquisa que foi desenhada para a execução deste estudo.

# CAPÍTULO II

## PERCURSO METODOLÓGICO

*When teachers undertake research, it either changes  
teaching or it changes research.*

(FREEMAN, 1994, p. 6-7)

## 2.1 Introdução

Orlandi (2017) argumenta que, para se fazer a ciência do discurso, o analista deve estabelecer uma relação de consistência entre a teoria, o método, os procedimentos e o objeto. Sendo assim, neste capítulo, explicitamos a trajetória metodológica que orienta o percurso desta pesquisa, com a finalidade de construir um dispositivo de análise que permita descrever e interpretar os efeitos de sentido mobilizados nos discursos e no modo de enunciar dos sujeitos envolvidos em uma parceria no projeto UNISALE.

Nossa investigação estará ancorada, portanto, em teorias do discurso, privilegiando os princípios e procedimentos da AD franco-brasileira (ORLANDI, 2015; 2017; PÊCHEUX, 1999; 1995), acionados a partir do *corpus*. Isto é, será nosso *corpus*, formado pelos dizeres da professora, dos alunos e da pesquisadora-parceira, que irá (re)direcionar a teoria em movimentos de análise que não se dão linearmente, mas em espiral, em um diálogo constante entre teoria e *corpus* (ORLANDI, 2015), onde outros conceitos ainda não introduzidos poderão ser acionados durante os gestos de interpretação.

## 2.2 Natureza da pesquisa

Este estudo, inserido no campo da Linguística Aplicada (LA), pode ser localizado no paradigma da pesquisa qualitativa de sala de aula. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 41), ao dialogar com o etnógrafo Frederick Erickson,<sup>5</sup> nesse tipo de estudo o pesquisador estaria interessado em descobrir como padrões de organização social e cultural relacionam-se às atividades de pessoas específicas, além de não estar interessado em generalizações estatísticas ou na descoberta de leis universais. Ademais, no paradigma da pesquisa qualitativa são consideradas “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Ademais, a partir da metodologia de trabalho do projeto UNISALE,<sup>6</sup> este estudo também movimentou preceitos da pesquisa-ação colaborativa (SAGOR, 1993), uma vez que a parceria universidade-escola estabelecida neste estudo se desenvolveu alicerçada na metodologia de trabalho do projeto de extensão. No entanto, o objetivo principal desta pesquisa é investigar os discursos dos sujeitos envolvidos na parceria universidade-escola,

<sup>5</sup> ERICKSON, F. *Qualitative Methods: Research in Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1990. p. 75-100.

<sup>6</sup> Ver subseção 1.2.2.

portanto, salientamos que não é nosso objetivo, devido ao escopo de uma pesquisa de mestrado, analisar diretamente as atividades pedagógicas desenvolvidas durante a pesquisa-ação.<sup>7</sup>

Finalmente, a presente pesquisa se qualifica como um estudo de caso, pois seu objetivo principal é investigar profundamente uma unidade social dentro de uma comunidade (BROWN; ROGERS, 2002). Concordamos com Yin (2000 *apud* GRIFFEE, 2012, p. 97) ao afirmar que o estudo de caso deve examinar um contexto de vida real procurando entender um fenômeno específico estipulado nos objetivos e nas perguntas de pesquisa, porém com a maleabilidade de deixar o contexto, os participantes e os dados falarem mais alto que suas perguntas. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2000), esse desenho de pesquisa é uma boa opção quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos ou quando o contexto é importante.

Vale ressaltar que em uma pesquisa em sala de aula, apesar de contarmos com perguntas e objetivos iniciais, temos pouco ou nenhum controle sobre os eventos, pois lidamos com indivíduos inseridos em uma instituição histórica, ideológica e socialmente determinada: a escola. Em outras palavras, em uma pesquisa em sala de aula, seus objetivos podem ser dirigidos pelos acontecimentos daquele lugar no decorrer do período de geração de dados. Finalmente, entendemos o contexto como de suma importância para este estudo de caso.

## **2.3 Participantes**

### **2.3.1 Professora**

No início do ano de 2018, após a pesquisadora iniciar os trabalhos referentes à pesquisa no projeto UNISALE, ela recebeu uma lista de professores interessados em participar do projeto, juntamente com suas informações básicas: escolas em que lecionavam, turno de trabalho, indicação de objetivos preliminares com a parceria universidade-escola, além de demonstrar interesse ou não em participar de possíveis pesquisas.

A inscrição de Ana<sup>8</sup> foi inicialmente selecionada para a parceria e consequente pesquisa devido à localização da escola onde lecionava, seu turno de trabalho matutino e a resposta afirmativa da professora a respeito do interesse de participar de pesquisas. Logo no

<sup>7</sup> Para uma análise das atividades pedagógicas desenvolvidas durante esta parceria universidade-escola no projeto UNISALE, ver CAMPOS, PEDRO, 2019.

<sup>8</sup> Nome fictício escolhido pela professora.

primeiro contato, a pesquisadora-parceira a convidou para oficializarem a parceria dentro do projeto e sua participação neste estudo.

Ademais, os objetivos preliminares da docente ao se inscrever no projeto UNISALE também contribuíram para sua seleção uma vez que estes permeavam o trabalho da oralidade em turmas heterogêneas e grandes de uma escola pública e o desenvolvimento de habilidades pessoais para se envolver e se aproximar emocionalmente dos seus alunos. Segundo a professora Ana, com esse envolvimento ela poderia incentivá-los a participarem mais ativamente das aulas.

Sobre a docente, Ana iniciou a graduação em Letras/Inglês na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e concluiu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2013, além de ser pós-graduada em Neurociência pela UFMG, um curso *lato sensu* concluído em julho de 2018. No ano da parceria, Ana também estava empenhada em participar da seleção do mestrado em Neurociência da UFMG, tendo sido aprovada para o ano letivo de 2019. Apesar de lecionar inglês desde os 15 anos de idade, em cursos livres de idiomas, Ana ingressou na rede pública estadual em 2017, sendo o ano da parceria (2018) seu primeiro ano na escola atual. A docente lecionava para oito turmas divididas entre o 9º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, no turno matutino, com 30 a 40 alunos cada.

É importante ressaltar que Ana não apresentava insegurança quanto ao seu nível linguístico em LI, contrariando pesquisas na área da LA (CONSOLO; MARTINS; ANCHIETA, 2009) que indicam o baixo nível de proficiência do professor de LI da escola pública e, por conseguinte, as deficiências do uso da LI pelos docentes nesse contexto. Ana se sentia confiante e encorajada a falar e ministrar as aulas em inglês e responder a dúvidas e questionamentos dos alunos.

Desde o início da parceria, a professora se apresentou solícita e interessada na parceria e na pesquisa, estando sempre disponível para encontros, conversas via redes sociais, convites para palestras, eventos e, principalmente, para o envolvimento na parceria universidade-escola e em suas propostas.

### **2.3.2 Alunos**

Como mencionado anteriormente, a sala de aula pode ser pensada como um jogo: jogo do saber, jogo do poder, jogo da verdade (MARCELLINO, 1994, p. 59), onde todos os “jogadores” devem se posicionar e jogar. E, nesse jogo, as posições ocupadas formalmente

pelo professor e pelos alunos causam (des)encontros, confirmando o elo que os relaciona e afirmando a presença do outro “jogador”, ou seja, da alteridade (NOVELLI, 1997, p. 45).

Desse modo, ao realizarmos uma pesquisa em sala de aula, os alunos se tornam participantes primordiais para investigarmos os discursos circulantes naquele espaço. Outrossim, ao nos propormos investigar um projeto de parceria entre a universidade e a escola, também é nosso interesse compreender como os alunos irão reagir discursivamente a essa parceria a partir dos seus dizeres sobre o ensino/aprendizagem de LI em sua sala de aula. Sendo assim, apresentaremos algumas informações relevantes sobre os alunos da professora Ana selecionados para o estudo.

Os alunos da turma A<sup>9</sup> do 1º ano do Ensino Médio foram selecionados para participarem da pesquisa devido ao estabelecimento das visitas à escola diante da agenda da pesquisadora-parceira e da professora. Além disso, apesar dos dados para este estudo terem sido gerados em duas turmas e a parceria no projeto UNISALE ter acontecido em quatro turmas<sup>10</sup>, devido ao escopo de uma pesquisa de mestrado, a turma A foi selecionada para a geração e análise de dados.

Esta seleção se baseou na questão da turma A ser denominada como “turma problemática” (FERREIRA, 2019) pela professora Ana e outros docentes da escola, sendo os alunos vistos como alunos-problema, ou seja, alunos que padecem de certos “distúrbios”, sejam eles de natureza cognitiva ou comportamental, enquadrando-se nesta última os alunos referidos como “indisciplinados” (AQUINO, 1998, p. 183). Ao nos atentarmos para este fato e as relações de poder e resistência claramente presentes na turma A, direcionamos nossa atenção para ela a fim de investigar como esses alunos, vistos como “problema” e pré-julgados como “desinteressados” e “indisciplinados”, compreenderiam os desdobramentos da parceria universidade-escola no ensino-aprendizagem de LI em sua sala de aula.

Na turma A, as aulas aconteciam duas vezes por semana, com duração de 50 minutos, e a aula escolhida para a geração de dados foi a de terça-feira<sup>11</sup> com visitas inicialmente mensais, no primeiro horário da manhã. A classe tinha uma média de 30 a 40 alunos matriculados, no entanto, devido às greves e paralisações ocorridas em 2018,<sup>12</sup> havia entre 25 e 30 alunos em sala de aula durante a parceria. A maioria dos alunos era negra, do sexo masculino, com uma média de idade de 15 anos e natural de Belo Horizonte/MG. Os

<sup>9</sup> Nome fictício criado para a turma.

<sup>10</sup> Ver subseção “Constituição do *corpus*” em 2.6.

<sup>11</sup> Ver quadro 1 deste capítulo na subseção 2.6.

<sup>12</sup> Durante o ano letivo de 2018, algumas escolas e professores da rede estadual de Minas Gerais estiveram em greve e paralisações de abril a julho. A greve dos caminhoneiros no mesmo ano (de 21 a 30 de maio) também causou o cancelamento de aulas e a baixa frequência dos alunos.

alunos se mostraram inicialmente interessados e animados com a presença da pesquisadora-parceira em sua sala de aula, apesar de se mostrarem confusos sobre qual seria sua real função naquele espaço, alguns a perguntavam se ela estava realizando estágio supervisionado ou se era alguma espécie de supervisora institucional.

## 2.4 A posição pesquisadora-parceira e suas implicações

Como mencionado no capítulo anterior, Telles (2002) argumenta que a resposta negativa de professores quando questionados se desejam receber pesquisadores em suas salas de aula se deve a inúmeros fatores; um deles seria a atitude de alguns pesquisadores de tratar o professor como mero sujeito de pesquisa e não medir esforços para “espinafrar” sua prática ao escrever dissertações e teses sobre eles. Argumentamos, ancorados em Telles (2002), por uma posição dentro da pesquisa que compreenda o professor como agente de pesquisa, e não mero sujeito informante, promovendo uma relação de parceria com o pesquisador (TELLES, 2002, p. 97).

Concordamos com Cardoso (2003) e Marques (2013) quando discorrem sobre a via de mão dupla entre a universidade e a escola, em que ambas as instituições se beneficiam de uma pesquisa desenvolvida pela primeira, e em que existam “iniciativas que buscam romper com as relações históricas de poder e privilégio da universidade sobre a escola” (MATEUS, 2009, p. 32). Para que essas relações de poder históricas sejam realmente rompidas e que a pesquisa aconteça como genuína via de mão dupla, é necessário que o pesquisador e o professor dialoguem e estabeleçam um trabalho de parceria, engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica do professor, estimulando este último a sempre questionar sobre os benefícios da pesquisa para ele, para seus alunos e para a escola, pois, ao doar seu tempo e espaço para a pesquisa, ele deve estar ciente de que há uma troca naquela relação e questionar qual será seu ganho com o estudo.

Em um excerto da primeira narrativa<sup>13</sup> escrita pela professora Ana, analisamos o posicionamento tomado pela pesquisadora-parceira:

Achei fantástica a **postura humilde do eu pesquisador** em reconhecer que em grande parte das situações **teríamos que fazer o *trial and error* mesmo**, e muito mais que para algumas questões ela não tinha uma saída pronta, mas que pensaríamos juntas no melhor procedimento frente às situações delicadas (Narrativa da professora, 21 de maio de 2018. Grifos da autora).

<sup>13</sup> Os instrumentos de geração de dados serão detalhadamente apresentados na subseção 2.6.

Essa “postura humilde” a que a professora se refere seria a posição de escuta tomada pela pesquisadora-parceira e o diálogo estabelecido com a docente, no qual aquela sempre ouvia e questionava, longe de ser quem proporciona respostas prontas, o que a professora reconhece quando enuncia “teríamos que fazer o *trial and error* mesmo”. Ademais, o adjetivo ‘humilde’ produz inúmeros efeitos de sentido entre o dito e o não-dito, uma vez que se essa postura ‘humilde’ é atrelada ao reconhecimento da própria pesquisadora de que ela não teria uma saída pronta.

Podemos movimentar sentidos, no não-dito do enunciado da docente, de que a postura esperada por ela seria de uma pesquisadora ‘soberba’, ‘superior’, que ditaria a ‘receita para o sucesso’ de acordo com o seu lugar historicamente demarcado como superior e detentor do saber: a universidade. Esta ‘humildade’ estaria relacionada a este movimento da pesquisadora-parceira de deixar esse lugar vazio da sua posição sócio-historicamente superior e reconhecer que “teríamos que fazer *trial and erro* mesmo”, ou seja, reconhecendo que não há respostas e soluções prontas advindas desse local – a universidade – e desse posicionamento – de pesquisadora.

Partindo dessa premissa, encontramos-nos diante de uma pesquisa que busca abarcar os conceitos mencionados acima, indo de encontro com a memória discursiva sobre o posicionamento de um pesquisador no ambiente escolar. Entretanto, reconhecemos a relação de poder inerente ao envolvimento da pesquisadora-parceira com a professora e da universidade com a escola e, através deste reconhecimento, buscamos um reposicionamento discursivo da pesquisadora-parceira e assumimos um deslocamento de sua posição. Uma vez que a pesquisadora-parceira também é perpassada por um interdiscurso disponível sobre a relação de poder histórica da universidade sobre a escola, seria ingênuo não admitirmos que encontramos-nos diante de deslocamentos, de um ir e vir de posições e discursos que ora contribuem para um reposicionamento da pesquisadora-parceira, ora se acoplam à memória discursiva construída sócio-historicamente.

Além disso, a partir do enunciado da professora Ana apresentado acima, reconhecemos a indissociabilidade da parceria e da pesquisa neste estudo, o que faz com que a docente compreenda as ações entre as parceiras do UNISALE também como parte da pesquisa, posicionando a parceira do UNISALE também como pesquisadora. Podemos afirmar, desse modo, o entrelaçamento do posicionamento da pesquisadora-parceira, assumindo ora a posição de parceira/bolsista do UNISALE e participante da pesquisa e ora a posição de pesquisadora. Reconhecemos, assim, que a pesquisa modificou a parceria e a parceria modificou a pesquisa, além de compreendermos que em ambos os posicionamentos

assumimos essa postura de diálogo e escuta. Além disso, também trabalhamos em prol de uma prática social que busque romper com a relação historicamente infrutífera entre universidade-escola e pesquisador-professor, afirmando também as relações de poder que são intrínsecas a esta aproximação das instituições e seus sujeitos.

Entretanto, ao assumirmos essa posição de pesquisadora-parceira, há o risco de um envolvimento com os participantes que engendre distorções no processo de geração de dados. Para Baker e Lee (2011), apesar da longa tradição da pesquisa em sala de aula dentro da Linguística Aplicada, alguns desafios são encontrados, e os pesquisadores, na maioria das vezes, não estão preparados para solucioná-los. Quando consideramos o envolvimento intenso de uma pesquisadora na pesquisa, alguns desafios podem surgir devido à subjetividade e à carga emocional envolvida.

Por isso, mesmo assumindo esse posicionamento duplo, buscamos, durante a geração de dados, traçar uma linha – mesmo que tênue – que delimite a posição de pesquisadora e de parceira/bolsista do UNISALE. Esta linha foi desenhada ao nos voltarmos para a trajetória metodológica deste estudo de forma bem explicitada e definida, para que o olhar da pesquisadora, apesar de nunca neutralizado, possa se munir de instrumentos para dirigir a pesquisa com o rigor científico que esta exige<sup>14</sup>.

No entanto, sendo esta pesquisa de natureza qualitativa, reconhecemos que “o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 58). Desse modo, apesar de buscarmos uma separação e sistematização da parceria e da pesquisa na metodologia desenhada, defendemos que, nesta pesquisa, a pesquisadora é parte do mundo que pesquisa, além de participante, principalmente por se posicionar como sujeito que interage na parceria universidade-escola, conseqüentemente modificando a pesquisa. Por isso denomina-se pesquisadora-parceira ao longo do texto.

## **2.5 Condições de produção dos dizeres**

Orlandi (2015) considera as condições de produção sob duas vertentes. O contexto estrito e imediato, no qual temos as circunstâncias da enunciação, e o contexto amplo, considerando as condições sócio-históricas e ideológicas. Sobre o contexto imediato, a pesquisa e a parceria foram realizadas em uma escola estadual de Belo Horizonte/MG,

<sup>14</sup> Tal divisão do posicionamento da pesquisadora-parceira em parceira/bolsista do UNISALE e pesquisadora foi possível a partir da seleção de dias e turmas diferentes para as visitas à escola. Para mais detalhes, ver seção 2.6.

localizada na zona Norte da cidade, que oferece educação básica para alunos do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite.

A escola possui em média 45 professores e 1.200 alunos, e conta com uma estrutura física de 17 salas de aula, incluindo o anexo construído para suprir a demanda da instituição. Também fazem parte dessa estrutura uma biblioteca pequena, uma quadra para esportes, uma cantina e uma sala de vídeo equipada com *notebook* e projetor, que só podem ser utilizados naquela sala. As salas de aula possuem um quadro branco e mobílias em bom estado. Nenhuma das salas de aula possui recursos tecnológicos e a sala de vídeo deve ser agendada, pois é de uso de todos os professores da escola.

Também devemos considerar as condições de produção em sentido amplo, em que a memória, a historicidade e a materialidade linguística e ideológica se relacionam, como o lugar e a posição de onde os sujeitos enunciam, as formações discursivas em que eles se inserem e a memória discursiva de um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer. Devemos considerar, portanto, a posição de professora, alunos e pesquisadora-parceira e como tais posições e relações de poder irão (re)direcionar os dizeres.

Ademais, ressaltamos a localização da escola em uma área periférica da cidade, o fato de a grande maioria dos alunos serem negros e/ou descendentes de negros e da professora Ana também se autodenominar como negra. Ambas as condições de produção serão tomadas como parte essencial da análise, onde buscaremos evidenciar como os sujeitos mobilizam seus discursos durante uma parceria e o que essa mobilização nos revela, principalmente sobre as relações dentro da parceria universidade-escola e suas implicações para o ensino/aprendizagem de LI nesse contexto.

## **2.6 Constituição do *corpus***

Nesta subseção, apresentaremos o desenho metodológico da pesquisa, assim como outras informações essenciais para compreendermos a condução da pesquisa e a constituição do *corpus*. Este último foi produzido entre os meses de abril e outubro de 2018, ou seja, por seis meses, relacionados à duração da parceria no projeto UNISALE.

É importante ressaltar que todos os alunos foram informados da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), assim como a professora Ana. Por se tratar de alunos menores de 18 anos, a assinatura dos pais e

responsáveis também foi requisitada. A pesquisa está inserida no projeto de pesquisa intitulado “Não só de verbo *to be* (sobre)vive o ensino de língua inglesa: o espaço, as ações e os atores da sala de aula”, coordenado pela Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis, e possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG<sup>15</sup>.

Dito isso, uma vez que a pesquisa se entrelaça com a parceria no projeto UNISALE, fez-se necessário um desenho metodológico que posicionasse a pesquisadora ora como parceira/bolsista do UNISALE, ora como pesquisadora, apesar de, como já discutido anteriormente, esses posicionamentos serem muitas vezes indissociáveis. No entanto, na tentativa de haver uma separação como princípio metodológico, a fim de obtermos posicionamentos distintos, foram escolhidos dias diferentes para a presença da pesquisadora-parceira nas salas de aula de acordo com a sua atividade específica naqueles dias, como explicitado no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Relação dos dias de visita à escola

<b>Relação entre os dias de visita à escola e atividades</b>	
Terça-feira (Turmas A e B) Com geração de dados para a pesquisa	Frequência: Mensalmente e/ou quando foi julgado necessário pela pesquisadora-parceira.  Objetivo: Desenvolver a metodologia de pesquisa utilizando observações de aula com notas de campo, aplicação de questionários e relatos mensais com os alunos. Desenvolvimento do trabalho do projeto UNISALE.
Quarta-feira (Turmas C e D) Sem geração de dados para a pesquisa	Frequência: Semanalmente, exceto as semanas de visitas às terças-feiras.  Objetivo: Desenvolver a metodologia do projeto UNISALE, através de participações em aulas, (re)elaboração de materiais didáticos e sessões de diálogo e reflexão com a docente.

Fonte: Elaborado pela autora.

As turmas de quarta-feira foram especificamente selecionadas devido ao horário de módulo<sup>16</sup> da professora entre uma aula e outra, *locus* propício para o diálogo e a reflexão entre as parceiras. Já as turmas de terça-feira foram escolhidas por também serem do primeiro

<sup>15</sup> CAAE: 69472017.8.0000.5149.

<sup>16</sup> O horário de módulo faz parte da carga horária do professor do estado de Minas Gerais e é definido como o horário destinado a atividades extraclasse. Fonte: <https://designacao-see-mg.com.br/wp-content/uploads/2018/01/RESOLUCAO-SEE-N-3-660-DE-1-DE-DEZEMBRO-DE-2017.pdf.pdf>. Acesso: out. 2019.

ano do Ensino Médio, assim como as turmas de quarta-feira, e devido à agenda da pesquisadora-parceira e da professora. Esta divisão de turmas também aconteceu, pois, inicialmente, o interesse deste estudo era compreender como a parceria universidade-escola ganhava forma na prática da professora para além de um acompanhamento direto e analisar os dizeres dos alunos sobre o fazer docente e seu processo de aprendizado da LI, por isso a geração de dados foi conduzida em turmas que recebiam a visita da pesquisadora-parceira mensalmente e não semanalmente.

Apesar dessa divisão, todas as turmas visitadas pela pesquisadora-parceira se configuram como turmas atendidas pelo projeto UNISALE, no entanto, nas turmas de terça-feira nos atentamos também para a geração de dados da pesquisa em sala de aula. As notas de campo da pesquisadora-parceira também eram geradas após as sessões de diálogo com a professora Ana que aconteciam no horário de módulo de quarta-feira, ou seja, os dois dias distintos de visitas também impactaram o estudo. Ademais, ainda que os dados tenham sido gerados em duas turmas de terça-feira, trabalharemos apenas com os dados da turma A neste estudo, uma vez que a extensão do *corpus* de duas turmas não se encaixaria no escopo espaço-temporal de uma pesquisa de mestrado.<sup>17</sup>

Apresentamos, no Quadro 2 abaixo, as datas em que a pesquisadora-parceira esteve na escola.

Quadro 2 – Datas das visitas à escola pela pesquisadora-parceira

<b>Terças-feiras</b>	<b>Quartas-feiras</b>
03/04/2018	04/04/2018
10/04/2018	11/04/2018
22/05/2018	18/04/2018
26/06/2018	25/04/2018
03/07/2018	02/05/2018
10/07/2018	09/05/2018

<sup>17</sup> A justificativa para a escolha da turma A já foi discutida na subseção 2.3.2.

14/08/2018	06/06/2018
28/08/2018	20/06/2018
18/09/2018	08/08/2018
02/10/2018	22/08/2018
	05/09/2018
	26/09/2018
	03/10/2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber, em algumas semanas não houve visitas à escola às terças ou quartas-feiras devido a uma série de motivos. A greve dos professores do estado de Minas Gerais gerou alguns dias de paralisação na escola, assim como a greve nacional dos caminhoneiros, em maio de 2018. Por último, em setembro de 2018 a pesquisadora-parceira participou do VII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), em Belém, Pará, o que impossibilitou sua visita à escola por uma semana.

Sobre os instrumentos de geração de dados, Griffie (2012, p. 128) argumenta que eles devem ser bem estruturados para que possamos ver o que o pesquisador viu, além de fazer com que a pesquisa se torne empírica, pois representa algo mais do que a própria opinião e julgamento do pesquisador. Eles devem produzir dados linguísticos passíveis de serem analisados e interpretados, uma questão sobre a qual discorreremos mais adiante.

No Quadro 3 abaixo, apresentamos os instrumentos de geração de dados (IGDs) durante este estudo, e nas subseções seguintes nos dedicaremos a especificar cada um deles.

Quadro 3 – Relação dos meses com os instrumentos de geração de dados

<b>Meses</b>	<b>Instrumento de geração de dados</b>
Abril	Observações e notas de campo Entrevista semiestruturada com a professora – 06/04/2018 Aplicação do questionário semiaberto com os alunos – 10/04/2018
Maio	Observações e notas de campo Narrativa da professora enviada por e-mail – 21/05/2018 Relato mensal dos alunos – 22/05/2018

Junho	Observações e notas de campo Relato mensal dos alunos – 26/06/2018
Julho	Observações e notas de campo Relato mensal dos alunos – 10/07/2018
Agosto	Observações e notas de campo Narrativa da professora enviada por e-mail – 06/08/2018 Relato mensal dos alunos – 28/08/2018
Setembro/Outubro	Observações e notas de campo Entrevista semiestruturada com a professora – 28/09/2018 Aplicação do questionário semiaberto com os alunos – 02/10/2018

Fonte: Elaborado pela autora.

### ***2.6.1 Das observações e notas de campo***

Coura Sobrinho e Silva (1998) argumentam que é inevitável que a observação seja o elemento mais importante da pesquisa em sala de aula. Acreditamos que, se não o mais importante, com certeza a observação é um dos mais importantes elementos desta pesquisa, uma vez que permitiu uma maior compreensão dos dados linguísticos obtidos por outros instrumentos de geração de dados (IGD) apresentados no Quadro 3 deste capítulo.

Takyi (2015) menciona os quatro tipos de papéis que o pesquisador pode assumir ao fazer observações e adentrar o campo de pesquisa. Esses papéis são: a) completo observador; b) completo participante; c) observador como participante; e d) participante como observador.

Para Takyi (2015), no papel de participante como observador, o pesquisador se envolve nas atividades e interações que ocorrem no contexto pesquisado, desenvolvendo um relacionamento com os informantes da pesquisa com o passar do tempo. Essa proximidade do pesquisador com os informantes pode criar uma relação de maior aceitação e confiança entre eles. Em nossa pesquisa, uma vez que a pesquisadora também se posicionou como parceira do projeto UNISALE, o papel de participante como observador foi incorporado, pois o relacionamento intenso com a comunidade escolar, com os alunos e com a professora era demandado pela parceria e era também desejado na pesquisa, partindo do princípio da pesquisa escolar embasada em um diálogo aberto e no envolvimento dos participantes.

Sobre as notas de campo, Bogdan e Biklen (1994, p. 150) argumentam que elas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da

recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”, sendo elas também entendidas como material linguístico gerado pelo pesquisador e passíveis de serem analisadas e relacionadas a outros fatos linguísticos.

Durante as observações participantes, a pesquisadora-parceira valeu-se das notas de campo para descrever o desenvolvimento das aulas, acontecimentos singulares e enunciados da professora e dos alunos. Além disso, as notas foram utilizadas para registrar conversas extraclasse e reflexões da pesquisadora-parceira acerca dos eventos, nos auxiliando a investigar profundamente os objetivos deste estudo. Essas eram escritas durante e após a participação da pesquisadora-parceira nas aulas da turma A e também durante e após as sessões de diálogo com a professora Ana às quartas-feiras.

### ***2.6.2 Das entrevistas com a professora***

A entrevista é um instrumento de pesquisa constituído por perguntas geralmente realizadas na relação face a face. O propósito de uma entrevista, segundo McKay (2006), seria entender melhor a experiência do professor, sejam elas experiências factuais (anos de serviço, por exemplo) ou experiências de opinião e atitudes sobre vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem. A partir de McKay (2006), nesta pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada, uma vez que preparamos uma série de perguntas para professora, porém tivemos a liberdade de guiá-las de acordo com o desenvolvimento das respostas e reestruturá-las conforme o desenvolvimento das entrevistas.

Foram realizadas duas entrevistas com a professora Ana, uma anterior à sua participação no projeto UNISALE e outra após, como estipulado no Quadro 3. Ambas foram gravadas em áudio e transcritas, empregando como referência as convenções de transcrição de símbolos baseadas em Reis (2007). A entrevista inicial foi realizada na casa da professora, que mora em local próximo à escola, uma vez que, na tentativa de realizar a entrevista na escola, não obtivemos sucesso em encontrar um espaço adequado. Na entrevista final, cientes das dificuldades de realizá-la na escola devido à escassez de salas disponíveis, o encontro se realizou na sala do Programa Interfaces, na Faculdade de Letras da UFMG.

Os roteiros (Apêndice A) para as duas entrevistas contemplaram perguntas relacionadas a informações factuais sobre a professora, sua relação com a língua inglesa e o ensino do idioma, sua visão sobre seus alunos e sobre si como professora e, por fim, sobre sua participação no projeto UNISALE. Tais perguntas foram elaboradas considerando os dois primeiros objetivos específicos deste estudo: compreender, por meio dos processos

discursivos, o desenrolar da parceria universidade-escola e as implicações para o desenvolvimento profissional da docente.

### ***2.6.3 Das narrativas da professora***

Nas palavras de Bruner (2002, p. 46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. Desse modo, nosso interesse maior nas narrativas foi compreender a sequência de eventos e estados mentais da professora no decorrer da parceria no projeto UNISALE, tendo acesso ao seu discurso sobre seus sentimentos e opiniões acerca dos acontecimentos dentro e fora da sala de aula.

Esse instrumento também foi acionado, uma vez que as narrativas deram uma liberdade maior para que a professora refletisse individualmente sobre a parceria, sem a formalidade de uma entrevista tendo o outro como seu ouvinte direto. Foram requisitadas duas narrativas, a primeira de escrita livre e a segunda com algumas perguntas direcionadas (Apêndice B). Esse direcionamento para a escrita da segunda narrativa foi requisitado pela professora.

### ***2.6.4 Dos questionários dos alunos***

Segundo Gay e Airasian (2000, p. 281), questionários são definidos como um aglomerado de várias questões relacionadas a um tópico de discussão, e esse tópico deve estar identificado no construto em que as perguntas irão se basear. Para os autores, o instrumento é eficaz quando bem construído, e a aplicação de questionários-piloto para testar sua adequabilidade na população-alvo é extremamente importante para testar sua eficácia. Nesta pesquisa, foi utilizado um questionário (Apêndice C) já manipulado no projeto UNISALE, no entanto com algumas adaptações para melhor abrangermos os objetivos deste estudo. Sendo assim, não sentimos a necessidade de pilotar o questionário, pois este já havia sido aplicado com sucesso em populações com características semelhantes.

Ademais, os questionários podem contar com perguntas demográficas (informações dos participantes que nos auxiliam a traçar um perfil da população) e perguntas com itens fechados e abertos. O questionário aplicado aos alunos conteve esses três tipos de pergunta, além de ser considerado um questionário longitudinal, pois o mesmo questionário sem nenhuma reformulação foi aplicado ao início e ao final da pesquisa. A razão para tal

escolha metodológica foi a possibilidade de obter uma comparação das respostas tanto fechadas quanto abertas, evidenciando os dois momentos distintos da aplicação: antes e após a parceria universidade-escola na sala de aula de LI.

Quanto às perguntas, o nosso construto se distanciou de perguntas relacionadas ao desempenho da professora e/ou à parceria diretamente, e se aproximou de temas como a relação dos alunos com a LI, as aulas do idioma e a percepção da atividade pedagógica da professora, sempre focalizando nas aulas, e não na professora, para que julgamentos pessoais fossem evitados. Focalizamos, principalmente, no terceiro objetivo específico desta pesquisa que tangencia a compreensão de como os discentes reagem à parceria universidade-escola, porém em movimentos discursivos relacionados ao ensino-aprendizagem de LI em sua sala de aula.

Além disso, considerando-se uma população grande, de aproximadamente 30 alunos, optar pelo uso de questionários foi uma escolha metodológica, pois esse instrumento pode ser aplicado com facilidade em uma população grande, contando com uma alta taxa de resposta dos alunos quando aplicado na sala de aula utilizando papel e caneta e com uma quantidade substancial de dados, segundo Gay e Airasian (2000).

No entanto, como discorrem os autores citados acima, uma das desvantagens dos questionários se dá pelo fato de serem muito abrangentes, porém pouco profundos, não sendo possível compreender muitas variáveis. Dessa forma, utilizar outros instrumentos de geração de dados (IGDs) seria uma forma de obter profundidade, por isso as observações com notas de campo são primordiais para esta pesquisa, assim como o IGD apresentado na próxima subseção, que foi utilizado com os alunos com o propósito de enriquecer os dados obtidos nos questionários.

#### ***2.6.5 Dos relatos mensais dos alunos***

Como mencionado acima, com o objetivo de complementar o uso do questionário longitudinal, o IGD escolhido foi um relato curto e simples (Apêndice D), na forma de uma pergunta aberta. Esse IGD foi aplicado mensalmente, utilizando papel e caneta, após aulas planejadas e discutidas entre as parceiras dentro da metodologia de trabalho do projeto UNISALE. Com a aplicação dos quatro relatos mensais, obtivemos mais profundidade nos IGDs dos alunos da turma A, uma vez que, por motivos relacionados às dificuldades do ambiente, a possibilidade de utilizar entrevistas com os alunos foi descartada.

## 2.7 Dispositivo de análise

Segundo Johnson (1992 *apud* TELLES, 2002, p. 109), “uma análise de dados bem feita, seja quantitativa ou qualitativa, ou ambas, é aquela que identifica a existência de questões, temas e variáveis relevantes, descobre como tais padrões e temas se inter-relacionam e se configuram em um sistema”. Após a leitura do nosso *corpus*, sendo ele composto por enunciados da professora, dos alunos e da pesquisadora-parceira, foi possível identificar questões que emergiram, configurando-se como repetitivas e predominantes. Isso evidencia o sujeito efeito-de-sentido que na tomada da palavra significativa enuncia e se constitui a partir dos seus dizeres, tanto individual como coletivamente, no âmbito das formações discursivas que se instauram e/ou se deslocam e das representações e identificações (re)construídas em seus discursos.

### 2.7.1 Ressonâncias discursivas

Neste estudo, a definição dos sentidos predominantes no discurso dos sujeitos se dará principalmente a partir da noção de ressonâncias discursivas, proposta por Serrani (2005). Segundo a autora, definimos ressonâncias discursivas como marcas linguísticas que se repetem, construindo um significado predominante no discurso, interessando-nos os “modos de enunciar” desses sujeitos, uma vez que compreender *como* um texto produz sentido seria um dos principais objetivos do analista de discurso (ORLANDI, 2015).

De acordo com Serrani (2005), ao analisarmos as ressonâncias discursivas, devemos examinar a repetição de:

- a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais, apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
- b) construções que funcionam parafrasticamente;
- c) modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações ou por afirmações – categóricas ou modalizadas; o modo de referir por incisivas de tom casual, etc.) (SERRANI, 2005, p. 90).

Segundo Serrani (2005), a análise das ressonâncias em um texto ou em diversos textos discursivamente relacionados teria como objetivo estabelecer como se dá, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção das representações

de sentido predominantes em um discurso determinado; trata-se de um enfoque discursivo dos processos parafrásticos.

Em nosso estudo, a noção de ressonâncias discursivas se mostra extremamente relevante, uma vez que, ao analisarmos o discurso dos alunos no sentido de compreender como eles reagem à parceria universidade-escola, apreenderemos os efeitos de sentido que ressoam nos enunciados de quase 30 discentes. Não é necessariamente relevante quem enuncia, e sim *o que e como* enunciam e, principalmente, as repetições das ressonâncias, construindo, assim, categorias de análise a partir dessas repetições, pois os dizeres de um pequeno grupo de enunciadores irão reverberar nos dizeres de outros.

O uso das ressonâncias discursivas nas análises dos discursos da professora e da pesquisadora-parceira também se faz pertinente, uma vez que objetivamos fazer emergir sentidos predominantes e eixos de análise no discurso desses sujeitos, buscando desprender os sentidos que podem vir a configurar-se em formações discursivas e representações em que eles se (re)inserem ou se excluem ao enunciar.

Para tal, operamos nos níveis do interdiscurso e intradiscurso, este último relacionando-se com a materialidade linguística, o léxico, os modos de enunciar, etc., e o primeiro, com a memória discursiva, o que se repete, pois já é pré-construído, estando na base do dizível, do já-dito, evidenciando, assim, o lugar da interpretação dessas repetições a fim de trazer à baila os sentidos predominantes e seus efeitos (ORLANDI, 2015). Discorreremos logo adiante sobre o lugar da interpretação no presente estudo.

### **2.7.2 O lugar da interpretação**

Na perspectiva das teorias do discurso, a pesquisadora Eni Orlandi (2015) nos elucidada que a interpretação visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. Segundo a mesma autora, a interpretação aparece em dois momentos da análise. Primeiramente, é preciso considerar que a interpretação é parte do objeto da análise, pois o sujeito que fala interpreta, uma vez que é sujeito “efeito de linguagem”, em que a posição de exterioridade em relação à linguagem, de onde o sujeito falante poderia tomar distância, não existe (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 68-69). Em um segundo momento, Orlandi (2015) argumenta que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista estará envolvido no processo de interpretação.

Segundo a mesma autora, o analista deve operar de modo que atravesse o efeito de transparência da linguagem e trabalhe na sua opacidade, sem pretender colocar-se fora da

interpretação, sendo ele também sujeito afetado pela materialidade histórica e ideológica. Para Pierre Achard (1999, p. 17), “o que distingue então o analista do discurso do sujeito histórico não é uma diferença radical, mas um deslocamento”. O analista seria um sujeito histórico que se esforça para estabelecer um deslocamento e uma posição que lhe permita trabalhar no entremeio da descrição com a interpretação. Por isso, Orlandi (2015) afirma que o analista de discurso trabalha nos limites da interpretação, pois ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Sua posição deslocada lhe possibilita contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições específicas.

O dispositivo de interpretação do analista trabalhará para compreender *como* um texto produz sentido, ou seja, os modos de produção de sentido do objeto em observação, colocando em evidência, nas palavras de Orlandi (2015), o *dito* com o *não dito*, aquilo que o sujeito enuncia e as deslizas dos sentidos dentro de suas condições de produção, da memória discursiva, onde intervêm a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha e o equívoco (ORLANDI, 2015, p. 62).

Sobre a interpretação, Authier-Revuz discorre que

O lugar da interpretação analítica é a linguagem: trata-se não de passar, a partir do sentido manifesto veiculado por uma palavra-instrumento através da tradução-comentário, a um sentido oculto, mas de um trabalho de escuta que é de recorte, de pontuação, de eco e que se efetua sobre a materialidade da cadeia falada (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 53).

Concordando com Authier-Revuz, Orlandi (2015, p. 57) argumenta que não procuramos o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. Sendo assim, em consonância com as duas autoras, concordamos que o lugar da interpretação não seria aquele de desvendar sentidos ocultos e de segunda ordem, mas de trabalhar nos pontos de deriva dos enunciados que oferecem lugar à interpretação. Segundo Pêcheux (2006), o enunciado é sempre suscetível de ser ou tornar-se outro, e seria esse outro o lugar da interpretação, da manifestação da ideologia e do inconsciente que produz sentidos e constitui os sujeitos.

O “outro”<sup>18</sup> é marcado pelo que Authier-Revuz (2004) denomina heterogeneidade discursiva, em que

---

<sup>18</sup> Na psicanálise lacaniana, há a distinção entre o outro e o Outro, sendo o ‘pequeno outro’ oriundo do registro do imaginário, das imagens pelas quais nos constituímos a partir do(s) outro(s). O ‘grande outro’ representaria os significantes organizados pelo registro simbólico que o sujeito encontra desde seu ingresso no mundo, ou seja, o trabalho do inconsciente que constitui e posiciona o sujeito em um determinado lugar singular. (RAVASIO, 2016).

todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 53).

O sujeito apenas enuncia a partir do outro sendo necessário que se aproprie inconscientemente de um já-dito que se inscreve em uma formação discursiva dada em relação a um contexto sócio-histórico-ideológico. Desse modo, segundo Orlandi (2015), os gestos de interpretação se dão num campo entre a memória institucional e o interdiscurso e se comprometeriam com a descrição da relação do sujeito com sua memória.

Desse modo, neste estudo, lançamos mão do dispositivo analítico advindo da Análise de Discurso, que parte dos estudos pecheutianos em interface com conceitos psicanalíticos, em que a tarefa do analista decorreria de uma escuta discursiva (ORLANDI, 2015). Reis, Torres e Silva (2011), dialogam com o conceito de escuta discursiva proposto por Orlandi (2015) e discorrem que é por meio desta que “são evidenciados os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação constituídos nas relações entre os sujeitos, assim como nas filiações de sentidos nos quais os dizeres são formulados” (REIS; TORRES; SILVA, 2011, p. 61). Procuramos por meio dessa escuta fazer emergir os gestos de interpretação dos discursos relacionando-os com sua memória, com o dito e o não dito, com suas posições, representações e processos de identificação.

No entanto, ao compreender o discurso como efeito de sentido entre locutores, afirmamos que as palavras significam diferentemente, assim como seus sentidos, dependendo fortemente da posição do sujeito locutor, da inscrição nas formações discursivas e da relação com a memória discursiva. Sendo assim, não buscamos, nesta pesquisa, exaurir ou generalizar os sentidos, tomando-os como fixos e imutáveis, mas incorporar a noção de que os sentidos são múltiplos, versáteis e dinâmicos, passíveis de derivas e de “sentido-outro”.

## **2.8 Organização do *corpus* para análise**

É interessante considerar que o *corpus* desta pesquisa foi coletado no decorrer dos seis meses da parceria no projeto UNISALE, e que a ordem cronológica do *corpus* nos interessa neste trabalho. Sendo assim, as análises serão organizadas em relação ao estágio cronológico dos excertos no decorrer da parceria. Desse modo, a partir da materialidade linguística dos discursos, pretendemos desprender os efeitos de sentido que são reverberados e mobilizar gestos de interpretação que nos permitam compreender o modo como os sujeitos

interpretam e reagem à parceria universidade-escola, primeiro anteriormente às suas intervenções na sala de aula de LI, depois durante os seis meses de duração e, finalmente, após sua conclusão. Essa é a divisão do capítulo de análise a seguir.

Ademais, nossa análise estará pautada, com base no *corpus* linguístico produzido pela professora e pela pesquisadora-parceira, na investigação do modo como esses sujeitos constroem a relação de parceria universidade-escola, assim como sua natureza e seu desenvolvimento. Também focaremos no segundo objetivo específico deste estudo, buscando analisar no fio do discurso o modo pelo qual a professora se implica na relação com a universidade, assim como seu desenvolvimento profissional e de que modo essa parceria poderia se configurar como um desenvolvimento profissional para ela.

Em um segundo momento, ao nos voltarmos para o *corpus* linguístico dos alunos, procuraremos identificar o modo como eles reagem à parceria universidade-escola, mas não sobre ela em si, e sim sobre os efeitos de sentido mobilizados a respeito das seguintes categorias: a língua inglesa (LI), o fazer docente, as aulas de LI e a capacidade e motivação em relação ao aprendizado da LI durante o decorrer da parceria. Ressaltamos que contamos com certo número de dados quantitativos, coletados e tabulados a partir do questionário longitudinal<sup>19</sup>, porém não incluídos no capítulo de análise a seguir, uma vez que privilegiamos a análise qualitativa dos dados nos gestos de interpretação.

Nosso interesse na ordem cronológica dos discursos se dá uma vez que buscamos identificar possíveis deslocamentos discursivos e identitários da professora e dos alunos com o decorrer dos meses da parceria universidade-escola. Não no sentido de marcar um *antes* e *depois* da parceria, como se pudesse haver uma mudança significativa, pois, na perspectiva teórica à qual nos filiamos, não operamos o conceito de mudança, e sim o de deslocamentos (NEVES; *et al.*, 2013; TAVARES, 2010; HON, 2009; NEVES, 2008).

## 2.9 Conclusão

Discorreremos sobre o percurso metodológico desta pesquisa, sua natureza, seus participantes, o *corpus* linguístico, assim como os instrumentos de geração, análise e interpretação dos dados. É importante ressaltar, finalmente, o caráter interdisciplinar deste estudo, ao acionar teorias discursivas em sua linha teórico-metodológica, em uma pesquisa em Linguística Aplicada, mais especificamente na formação de professores de LI e na parceria universidade-escola.

<sup>19</sup> Os resultados dos dados quantitativos estão disponíveis no Apêndice E.

No capítulo a seguir, iremos nos ocupar dos gestos de interpretação do *corpus* linguístico, com base no aporte teórico e no percurso metodológico apresentados nos capítulos até aqui.

CAPÍTULO III

GESTOS DE INTERPRETAÇÃO  
DO *CORPUS*

*A semente é a árvore, mas precisa deixar de ser o  
que é para poder realizar o que mais pode ser.*

(NOVELLI, 1997, p. 47)

### 3.1 Como a parceria universidade-escola encontra (com) a sala de aula de LI

Nesta seção, apresentaremos os efeitos de sentido mobilizados no *corpus* a partir dos dados gerados anteriormente às intervenções pedagógicas na turma A dentro da parceria universidade-escola no projeto UNISALE. Partimos do princípio de que o movimento feito pela docente na sua inscrição no projeto de extensão e nossa ida ao seu encontro em seu espaço-escola já se configuram como os primeiros enlaces da parceria universidade-escola. Desse modo, procuramos fornecer um panorama das formações discursivas (FDs), representações e identificações que se desprendem dos dizeres dos sujeitos no momento em que nos encontramos com a sala de aula de língua inglesa (LI) e desenvolvemos esse laço inicial com a professora Ana.

#### 3.1.1 “*Que luxo ter você aqui*”

Trabalharemos, nesta subseção, nos limites da interpretação e da descrição dos discursos da professora Ana e da pesquisadora-parceira para que possamos compreender as filiações de sentido que os sujeitos se ligam. Ou seja, buscaremos descrever a relação dos sujeitos com sua memória discursiva (ORLANDI, 2015). A partir disso, objetivamos compreender o modo como os sujeitos se encontram e iniciam o processo de desenvolvimento de uma parceria universidade-escola. Em outras palavras, buscamos nos aproximar da natureza dessa relação.

Iniciaremos com o seguinte excerto da docente:

[1] Eu espero // é:: // ter uma análise / sério / quando eu pensei UNISALE / eu pensei / “**Nossa, que chique!**” / é como se fosse uma **consultoria** / é como se fosse um **coach** / olha sério / foi isso. (Professora Ana. Entrevista inicial, 6 de abril de 2018)<sup>20</sup>

Nas palavras de Orlandi (2015), o interdiscurso disponível para o sujeito possibilita dizeres, e esses dizeres alojados na memória são capturados no fio do discurso no plano intradiscursivo. Capturamos, através dos itens lexicais “consultoria” e “coach”, um discurso neoliberal da educação contemporânea, como apontado por Larrosa (2018), em que a colonização da linguagem educativa pela terminologia dos jargões econômicos e corporativos estaria em crescente expansão. Para a professora Ana, o projeto UNISALE se aproximaria

<sup>20</sup> O negrito será utilizado para destacar os trechos a serem ressaltados na análise.

desse discurso da educação privada, o que nos remete à imagem de uma pessoa supostamente mais capacitada que chegaria à sala de aula da professora, avaliaria seu trabalho docente e apresentaria soluções prontas para serem implementadas. O próximo excerto corrobora nossos gestos de interpretação:

[2] Eu estou muito feliz né / eu queria deixar registrado / por essa iniciativa da UFMG / **por ter sido contemplada**. É um **privilégio** / um **privilégio imenso** poder ter uma visão de uma **especialista** analisando logo no meu início de carreira no Estado / **vendo e dizendo “Ana, vai por aqui”**. (Professora Ana. Entrevista inicial, 6 de abril de 2018)

Ao enunciar “É um privilégio / um privilégio imenso”, a docente incorpora formações imaginárias a respeito da relação universidade-escola, em que a última é entendida historicamente como lugar inferior à primeira (REIS, *et al.*, 2019; GIMENEZ, BONACELLI, 2013), e compreendemos que o privilégio seria da escola ao receber a universidade em seu espaço, uma vez que esta última é vista historicamente como *lócus* do conhecimento e sabedoria. A imagem da universidade é projetada na pesquisadora-parceira, sendo a ela atribuída a posição de “especialista”, de pessoa capacitada, aquela que seria sua consultora, sua *coach*, inscrevendo-se no discurso econômico e neoliberal da educação.

Além disso, quando enuncia “vendo e dizendo ‘Ana, vai por aqui’”, os dizeres ressoam novamente que o objetivo da parceria estaria relacionado a análises e soluções do seu fazer pedagógico, implementadas pela universidade. Os efeitos de sentido na fala do sujeito-professor mobilizam um posicionamento docente da ordem do não saber, de inferioridade, passivo e frágil em relação à universidade e à pesquisadora-parceira.

Ademais, o adjetivo “chique” utilizado na expressão exclamativa “Nossa, que chique!”, no excerto [1], ressoa em outros enunciados por meio de itens lexicais que funcionam parafrasticamente como o significante “luxo” na exclamação “Que luxo ter você aqui!”, enunciado pela professora<sup>21</sup>. Esses itens lexicais mobilizam efeitos de sentido relacionados a um certo glamour, em ser e/ou possuir algo valioso e de acesso restrito, uma vez que a docente também se sente “contemplada”, adjetivo que significa “aquele que foi premiado ou recebeu uma graça”, segundo o *Dicionário Online de Português*.<sup>22</sup> Essa representação da universidade como objeto de luxo e de acesso restrito se desprende de um *status* histórico da universidade como detentora do saber e posicionada hierarquicamente nos remetendo ao efeito de sentido de que tal espaço não seria para todos ou para qualquer um.

<sup>21</sup> Professora Ana. Notas de campo, 18 de abril de 2018.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/contemplado/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

Entretanto, a professora nutre uma relação estreita com a universidade, estando em contato constante com ela. Ana se graduou pela UFMG e, no ano da parceria, estava concluindo uma pós-graduação *lato sensu* e aspirando participar do processo seletivo do mestrado em Neurociência na mesma instituição. A professora estabelece pontos de contato com a instituição de ensino superior e, principalmente, com a pós-graduação e a pesquisa, direcionando sua carreira profissional para essa relação, como evidenciado neste excerto da entrevista inicial com a professora:

[3] No ano passado quando eu fui nomeada no Estado / eu continuei um pouquinho no (curso de idiomas) / e como **eu queria me dedicar mais à pesquisa** / eu saí do (curso de idiomas) com muito pesar // saí de lá no fim do ano e esse ano eu continuo só no Estado / porque **eu quero me dedicar à pesquisa / vou tentar / saiu o edital do mestrado / da Neurociências / eu vou tentar o mestrado**. (Professora Ana. Entrevista inicial, 6 de abril de 2018)

Na busca pelo que lhe falta, em uma relação estreita entre desejo e angústia, o sujeito pode se ver paralisado ou ser mobilizado a continuar tentando (SÓL, 2014). Percebemos que a docente é mobilizada pelo que ela acredita que lhe falta, a aprovação no mestrado e a manutenção do contato próximo com a universidade, marcadas pelos verbos “querer” e “ir” no seu enunciado. O que revela um sujeito da falta e da angústia, que, apesar de estar sempre em contato com a universidade, denomina-a como algo luxuoso, glamoroso e de acesso restrito, mobilizando efeitos de sentido em seu dizer que podem nos remeter a um aparente sentimento de não pertença àquele lugar e uma impossibilidade de acessar o espaço universitário e acadêmico, apesar de estar sempre em contato com ele.<sup>23</sup>

Assumimos que se inscrever no projeto UNISALE também faria parte dessa busca pelo pertencimento a esse lugar, principalmente ao trazê-lo para o seu local de trabalho - a escola-, uma vez que há um movimento da docente ao se inscrever em um projeto de parceria universidade-escola nos seus primeiros anos de docência na educação básica.

O sujeito-professor também produz dizeres nos quais ressoam sentidos em torno da distância entre a universidade e a escola, inscrevendo-se em FDs que evidenciam a dicotomia teoria x prática. Vejamos o excerto a seguir:

[4] E assim que eu ouvi / **essa ideia de parceria / universidade vai à escola** / eu achei um máximo / **porque muitas vezes a gente vê umas teorias / que estão muito além da situação de sala de aula / às vezes as pessoas não conhecem / as condições / de quem tá ali /**

<sup>23</sup> Aprofundaremos esses gestos de interpretação na próxima subseção.

então eu acho muito legal / **necessário** / e que bom que houve essa visão / né / **vamos para o mundo real** / eu vejo realmente como mundo real. (Professora Ana. Entrevista inicial, 6 de abril de 2018)

Para a professora, a parceria também se configuraria como uma oportunidade de a universidade ir à escola, não para solucionar os problemas desta, mas para que a universidade constate que a escola encontra dificuldades ao implementar suas teorias. A professora, distanciando-se da posição enunciativa (REIS, 2007) por meio do uso do termo “a gente”, revela sua dificuldade de integrar o conhecimento acadêmico-educacional que adquiriu na universidade com sua prática de sala de aula, separando as duas instituições em dois mundos e elencando a escola como “o mundo real”.

O que, conseqüentemente, reverbera um não-dito que igualmente trabalha na produção de sentidos de que a universidade seja um mundo ideal/idealizado. Por isso ela também acredita que seja “necessário” que a universidade saia dessa ‘redoma idealizada’ e vá à escola, conheça o mundo real, “as condições de quem tá ali”, para que possa repensar suas teorias e seus ensinamentos.

A dicotomia teoria x prática é uma FD bastante recorrente nos enunciados do professorado (REIS, *et al.*, 2019; MATEUS, 2009; FOERSTE, 2005), o que revela um dos objetivos principais do projeto UNISALE, ao propor uma ressignificação das relações, práticas e saberes entre a universidade e a escola (REIS, *et al.*, 2019). Para que, através de uma relação de parceria, essas instituições e sujeitos possam (re)pensar juntos, em movimentos de mão dupla, como a universidade pode se beneficiar da relação próxima e não verticalizada com a escola, e como esta também poderá se aproveitar dos conhecimentos e das teorias produzidos pela primeira, traçando interesses compartilhados.

Tal FD fornecida pelos teóricos e estudiosos da Linguística Aplicada (LA) e pelos participantes do projeto UNISALE é incorporada pela pesquisadora-parceira, que inicia seus estudos no mestrado em LA se questionando sobre como a universidade poderia estar mais próxima da educação básica. Ao entrar em contato com textos (MATEUS, 2009; FOERSTE, 2005; TELLES, 2002, entre outros) que ressaltam a urgência de ressignificarmos as relações entre essas instituições e ao ser apresentada ao projeto UNISALE, seus objetivos e participantes, a pesquisadora-parceira se identifica com esse discurso através de um laço emocional (FREUD, [1920] 1980). É a partir dessa constituição, pois o sujeito se constitui na e pela linguagem (BENVENISTE, 1988; LACAN, 1949 [1998]), que tal discurso inunda os enunciados da pesquisadora-parceira e se insere na natureza da relação que será construída com a docente na escola.

Vejam os excertos adiante das notas de campo da pesquisadora-parceira:

- [5] Nos identificamos muito bem desde o primeiro dia e tem sido uma parceria interessante, **simétrica e realmente de colaboração**. Pensamos **juntas**, nos questionamos **juntas**, assistimos a conquistas e desafios **juntas**. (Pesquisadora-parceira. Notas de campo, 26 de maio de 2018)
- [6] Reitero minha afirmação de que tem sido extremamente valioso para mim fazer parte dessa parceria e digo **com toda certeza** que está sendo um **aprendizado mútuo, uma via de mão dupla entre mim Ana!** (Pesquisadora-parceira. Notas de campo, 26 de maio de 2018)

Nesses relatos, após quase dois meses dentro da parceria, podemos identificar enunciados que remetem a uma FD que se encontra disponibilizada para o sujeito a partir de sua memória discursiva que sustenta cada tomada da palavra (ORLANDI, 2015). Com a repetição do adjetivo “junto” no excerto [5] e o uso de outros adjetivos, como “simétrico”, em [5], e “mútuo”, em [6], o sujeito busca restabelecer pontos de contato com a FD com a qual ele se identifica e é interpelado, ou seja, o discurso de teóricos e estudiosos da LA e dizeres circulantes no projeto UNISALE.

Ademais, a pesquisadora-parceira modaliza seu discurso e evidencia a opacidade da língua ao fazer uso do advérbio “realmente”, em [5], e da locução adverbial “com toda certeza”, em [6], não deixando espaço para a dúvida sobre a parceria estar sendo construída de forma colaborativa e mútua, bem como ressaltando sua inscrição em uma formação ideológica, uma vez que o sujeito só consegue enunciar a partir da FD em que se insere, pois esta “se define como aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2015, p. 41).

Ao iniciar a parceria, perpassada pelos dizeres do projeto UNISALE, a pesquisadora-parceira também mobiliza efeitos de sentidos na construção da relação com a professora, o que constituirá a natureza da relação. Em outras palavras, no desenvolvimento de uma relação, as formações discursivas e ideológicas que cada sujeito se filia têm implicações na parceria e na identificação parcial entre eles, pois, essa faria com que os sujeitos se relacionem criando um vínculo emocional de afeto ou um desejo de afastamento (FREUD, [1920] 1980).

Ademais, uma vez que a pesquisadora-parceira inicia a parceria implementando estratégias que buscam romper com as estruturas injustas e petrificadas na relação entre as duas instituições de ensino e seus sujeitos (REIS, *et al.* 2019) – tais como uma posição para o diálogo e a colaboração –, essas atitudes e discursos terão implicações na construção da

parceria universidade-escola, pois, ao nos deparamos com o outro e com a marca que ele deixa em nós, será impossível não sermos tocados de algum modo pelo que ele diz e faz (REIS, 2011b).<sup>24</sup>

Partiremos para a próxima subseção, relacionada aos dizeres dos sujeitos - incluindo os alunos da turma A- proferidos anteriormente às intervenções e ações da parceria universidade-escola na sala de aula de LI.

### 3.1.2 O “*mais do mesmo*”

Nesta subseção, buscaremos investigar os sentidos dos dizeres dos discentes a respeito da aula de LI e sobre a professora, assim como dizeres da docente sobre os alunos, sua própria imagem docente e as implicações para a relação professora x alunos. A partir das ressonâncias discursivas, que buscam evidenciar “os efeitos de sentidos produzidos pela repetição, em nível interdiscursivo, de construções sintático-enunciativas na estruturação de um discurso determinado” (SERRANI, 1993, p. 47), damos início aos nossos gestos de interpretação desta subseção com sentidos predominantes no discurso dos alunos que evidenciam a aula de LI como repetitiva.

Vejamos alguns dizeres a seguir:

- [7] Bom é uma aula **cansativa** que se **repete muito**, o conteúdo dado dentro de sala geralmente **é o mesmo, ou seja, do livro. Podia ser diferente tais como uma aula prática moderna.** (Aluno(a). Questionário inicial, 10 de abril de 2018)
- [8] É uma aula **repetitiva, a gente trabalha muito o verbo *to be*, usamos livros e não gosto muito da professora** nem da sua avaliação. (Aluno(a). Questionário inicial, 10 de abril de 2018)
- [9] **Reprodutiva**, tenho bastante interesse, **participo bastante**, procuro aprender mais e mais a cada dia, **pra mim aula de inglês hoje em dia é necessário para ter uma boa carreira profissional.** (Aluno(a). Questionário inicial, 10 de abril de 2018)

No enunciado [7], a razão para que o aluno qualifique a aula como “cansativa” e que “se repete muito” parece ser o uso do livro didático e o seu conteúdo, que ele determina ser na maioria das vezes o mesmo. Inúmeros sentidos reverberam nesse enunciado quando o aluno diz “Podia ser diferente tais como uma aula prática moderna”, pois compreendemos o

<sup>24</sup> Discorreremos detalhadamente sobre o desenrolar desta parceria universidade-escola e a relação entre as parceiras na subseção 3.2.1.

que a aula de LI é e não é para esse sujeito a partir da sua representação de uma aula tradicional, que pressupomos no não-dito do seu discurso, através do verbo “podia” e do adjetivo “moderna” – pois se podia ser moderna, não o é –, *versus* uma aula diferente, prática e moderna. No dizer [8], o aluno utiliza um vocábulo da mesma família do verbo “repetir” utilizado pelo enunciador em [7] para também qualificar a aula – repetitiva –, transitando em direção semelhante de sentidos. É interessante observar que a utilização do livro didático aparece atrelada novamente ao discurso da repetição, além de uma apreciação sobre a professora.

Além disso, marcado por uma heterogeneidade constitutiva, que seria “da ordem do não-acidental, mas fundamental, estrutural, condição de existência do fato enunciativo” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 175), o sujeito se inscreve em uma FD recorrente sobre o ensino de LI em escolas públicas, em que se diz que “só se aprende o verbo *to be*”. Essa inscrição é fundamental para seu dizer, como nos explica Authier-Revuz (2004), pois é condição de existência para que esse sujeito mencione o fato de que “se trabalha muito o verbo *to be*”, não depreendendo o mesmo efeito de sentido de “repetição”, que também ressoa em outros dizeres do *corpus*, se, por exemplo, ele enunciasse que “se trabalha muito o *present perfect*”.

Em outras palavras, a heterogeneidade constitutiva no dizer desse sujeito irá direcionar o efeito de sentido do seu discurso ao se inscrever nos dizeres de outros, nos já-ditos que perpassam a sala de aula de LI em contextos regulares. Tais discursos perpassam os sujeitos interdiscursivamente e fazem reverberar em uma cadeia maior e generalizada o discurso do fracasso e da estagnação no ensino-aprendizagem de LI em contextos regulares.

Prosseguindo com nossas análises, o sujeito em [9] é heterogêneo e perpassado por uma multiplicidade de imagens do que pode e não pode ser dito sobre uma aula do seu lugar de aluno, pois “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2015, p. 37). Ele então se filia a FDs sobre a necessidade de se estudar inglês nos dias atuais e o seu interesse e participação nas aulas em uma tentativa de controle do seu dizer.

Compreendemos pelo restante do seu dizer que há a possibilidade de o significante “reprodutiva” ser considerado um deslize, um escape ao seu controle, que captamos como um ponto de deriva possível, uma vez que o sujeito é denominado como cindido e atravessado pelo inconsciente; logo, sua linguagem também escapa à homogeneidade e ao controle. Esse escape faz que o sujeito, de algum modo, rompa com o discurso da improdutividade do ensino-aprendizagem de LI na escola pública na raiz do

vocábulo “produtiva”, disfarçado pela insistência de um dizer que se marca com o prefixo “re-”, que o faz retornar à rede de sentidos que remetem a uma aula repetitiva e improdutiva: o “mais do mesmo”.

Percebemos que os enunciados desses alunos movimentam efeitos de sentido sobre o ensino de LI em escolas públicas regulares, visto como ineficiente e repetitivo (REIS, 2018a; LEITE, 2018); uma reprodução de conteúdos. Parece-nos que a aula de LI é assim qualificada na turma A devido, principalmente, à constante utilização do livro didático. Sobre isso, vejamos uma nota de campo da pesquisadora-parceira:

Ana me reporta que adorou o livro, pois ele faz com o que os alunos trabalhem de forma autônoma e lamenta ter que deixar de usá-lo quando a greve dos professores<sup>25</sup> terminar. No entanto, o livro não condiz com as séries que ela ensina sendo muito básico e vejo que os alunos estão trabalhando com o *verb to be* e países em inglês com estruturas como *I'm from Brazil / She's from Italy / They're from the USA*. (Pesquisadora-parceira. Notas de campo, 3 de abril de 2018)

A docente inicia as aulas na turma A, assim como em outras turmas do 1º ano do Ensino Médio e do 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando um livro didático destinado aos primeiros anos do Ensino Fundamental<sup>26</sup> e argumenta que tal material traria autonomia no ensino-aprendizagem em sala de aula para aqueles alunos. Quando questionada sobre o uso desse material, a professora relata que os alunos conseguiriam utilizá-lo sozinhos e define o que compreende por “autonomia”:

[10] **Autonomia** / no sentido do aluno **ter autonomia / porque ele não entende nenhuma palavra / quase nenhuma palavra que tá ali / e como ele vê um texto imenso / ele fala / “não entendo nada daqui”**. (Professora Ana. Entrevista inicial, 6 de abril de 2018)

No entanto, o que a professora denomina “autonomia” parece-nos deslizar novamente para os sentidos até aqui depreendidos: uma aula “mais do mesmo”, ou seja, uma repetição dos conteúdos já vistos pelos alunos, pois assim eles conseguiriam “fazer sozinhos” e entenderiam mais do que um texto “imenso”, provavelmente os textos apresentados nos livros didáticos apropriados para o 1º ano do Ensino Médio.

Segundo Holden e Rogers (2001), o livro didático é o recurso mais utilizado em todos os níveis de ensino e deve, portanto, ser cuidadosamente analisado quanto à adequação à idade do aprendiz e aos ritmos de aprendizagem. No entanto, a professora parece ignorar

<sup>25</sup> Durante o ano de 2018, algumas escolas e professores da rede estadual de Minas Gerais estiveram em greve e paralisações de abril a julho.

<sup>26</sup> GRANGER, Almeida. *Power English 1* (Macmillan). Coleção de inglês para alunos do 6º ao 9º ano.

essa adequação, assujeitada ao discurso de que os alunos não conseguiriam trabalhar com textos “imensos”, e parece prejudicar o desconhecimento dos significados pelos discentes e inibir o esforço dos alunos para inferi-los (GRIGOLETTO, 1999 *apud* PORTO, 2005).

Desse modo, observamos que a questão não seria a utilização do livro didático em sala de aula, uma vez que este é visto como um recurso didático de suma importância e muitas vezes os professores buscam nele legitimação e apoio para suas aulas (PORTO, 2005). O cerne da questão na turma A seria a impossibilidade de um movimento dos conteúdos em um livro para as séries iniciais do Ensino Fundamental, provavelmente desempenhando uma enorme contribuição para que as ressonâncias no discurso dos alunos nos apontem sentidos predominantes que remetem a “repetitiva”, pois se atribui a causa ao material e à professora.

Os dizeres dos alunos também relacionam o livro didático a outro sentido predominante: o de aula “chata”. Vejamos abaixo:

[11] Fazer **atividades do livro** que é **chato porque não aprendemos nada**.  
(Aluno(a). Questionário inicial, 10 de abril de 2018)

[12] **Trabalhamos com o livro** e folhas separadas. Eu acho o inglês **top, mas** minha professora deixa ele 99% **chato**. (Aluno(a). Questionário inicial, 10 de abril de 2018)

Para o aluno [11], as atividades do livro parecem ser a causa da impossibilidade da sua aprendizagem, quando utiliza a conjunção explicativa “porque” e relaciona o livro ao significante “chato” e à aprendizagem barrada. Ademais, ao utilizar o verbo na primeira pessoa do plural, “não aprendemos nada”, o enunciador se distancia inconscientemente da posição enunciativa e fala a partir de um grupo (REIS, 2007), possivelmente se filiando ao grupo de alunos, para que ele possa dizer que, em uma sala de aula, espaço socialmente instituído para a aprendizagem, ele não aprende nada.

No excerto [12], o sujeito também menciona a utilização do livro e logo em seguida, em sua cadeia sintagmática, descreve a LI como “top”, porém, através da adversativa “mas”, enuncia que a professora tornaria o inglês “chato”. Notamos, nos excertos dos alunos até aqui apresentados, gestos de interpretação que depreendem sentidos como “aula repetitiva e chata” que coadunam com a utilização do livro didático e também com a atuação da professora, que utilizaria o livro didático e faria uma aula “top” ficar “chata”.

Segundo o *Dicionário Online de Português*, “chato” poderia significar “desprovido de criatividade, originalidade, monótono”;<sup>27</sup> sentido que desliza mais uma vez

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/chato/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

para a repetição, “o mais do mesmo”. Podemos perceber, enfim, que os sujeitos estão envolvidos no que Reis (2018b) denomina efeito de suspensão, o que denuncia práticas e discursos educacionais fadados à estagnação e à repetição, estando sempre suspensos e incapazes de se movimentar.

Tais sentidos também podem ser apreendidos dos dizeres da professora Ana ao ser questionada sobre o que os alunos querem aprender. Vejamos o excerto a seguir:

[13] O quê que eles querem aprender / oh / **se for pra falar a verdade / nada/ desculpa / se eu fosse falar a verdade** / seria / é / eu acho que // eles não // **tem uns poucos que têm interesse sim / ainda bem por esses poucos / né** // o que eles querem aprender / **eu não parei pra ter essa conversa** / o que que vocês querem / eu não parei / o que eu parei pra ter / **o que eu perguntei para eles logo no início foi / me diz quais séries vocês se interessam** / quais cantores que vocês gostam / que eu ia trabalhar com aquilo / eu ia a partir daquilo / porque eu já fiz isso de perguntar o que vocês querem / e eu já / e tive essas respostas / **“nada” / “pra quê eu tô aqui?” / “eu tô aqui obrigado” / “eu não vou falar inglês” / “eu nunca vou falar”** / sabe? (Professora Ana. Entrevista inicial, 6 de abril de 2018)

No excerto acima, com o uso da incisa “se for pra falar a verdade”, o sujeito lança mão das não coincidências do seu discurso consigo mesmo (AUTHIER-REVUZ, 2004) – pois se ele não falasse a verdade, ele acionaria outros discursos – e faz emergir a FD da ineficiência do ensino e aprendizagem de LI representado pela resposta “nada”. O mecanismo de antecipação (ORLANDI, 2015) que regula seu discurso faz com que ele se desculpe, uma vez que busca um ajuste do seu dizer de acordo com a imagem que faz da sua interlocutora e o que é permitido dizer dentro dessa relação de parceria com a universidade.

O que vem posteriormente no enunciado do sujeito seria uma série de deslizamentos de sentido e tentativas de controle do seu dizer: “tem uns poucos que têm interesse sim / ainda bem por esses poucos / né”, “eu não parei para ter essa conversa”, “o que eu perguntei foi / me diz quais séries vocês se interessam”, etc. Contudo, em meio às suas tentativas de fazer sentido, o sujeito faz uso de palavras inscritas no fio do discurso e, ao mesmo tempo, ele as mostra através da entonação de sua fala – marcada na transcrição por aspas –, constituindo uma heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 2004), retornando ao discurso inicial da ineficiência e do fracasso do ensino de LI enunciado pelos alunos: “eu nunca vou falar”, “eu não vou falar inglês”, etc.

Essas vozes constituem o sujeito, que, por ser cindido, é conflituoso e heterogêneo, deslizando os sentidos do seu discurso que remetem ao enunciado do aluno em

[11], em que ele também evidencia que não aprende “nada”. Para esse sujeito-aluno e sujeito-professor, não lhes é possível enunciar de modo diferente, apesar das tentativas de controle deste último. Segundo Orlandi (2015, p. 52), o “sujeito é pego pelos lugares e dizeres já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera, só repete”, tendo como base também suas experiências vivenciadas que reforçam suas afirmações.

Ademais, observemos que o significante “chata/o” – nos excertos [11] e [12] – também aparece no discurso da professora, contudo seu significado é preenchido de um modo diferente por esse sujeito, onde começamos a evidenciar os desencontros e conflitos que presenciamos na observação das aulas. Vejamos a resposta da professora ao ser questionada sobre a possível imagem que seus alunos têm dela:

[14] **Chata! “Nossa que professora chata!”** (risos) É / porque eu quero que eles tanto façam o exercício / quero que eles falem / né / eu quero que eles ouçam e pra eles isso é chato / né. (Professora Ana. Entrevista inicial, 6 de abril de 2018).

Entendemos que a imagem que a professora faz de si mesma estaria relacionada ao significante “chata”, porém preenchida com um significado mais próximo do adjetivo “exigente”, o que fica claro quando ela explica “É porque eu quero que eles tanto façam o exercício, quero que eles falem, né, eu quero que eles ouçam e pra eles isso é chato, né”. Todavia, ao trazer as vozes dos seus alunos, como em “Nossa, que professora chata!”, observamos, a partir de excertos discutidos acima, que o significante “chata” para os alunos preenche um significado contrário, remetendo a uma aula desinteressante e repetitiva.

Vejamos outros excertos da entrevista inicial com a professora Ana relacionados à sua imagem como professora:

[15] **Diferente / né / uma professora diferente / né** // porque... [Em que sentido diferente?] No sentido de trazer uma coisa que eu acho que a maioria não traz / né / de falar muito em inglês com eles. (Professora Ana. Entrevista inicial, 6 de abril de 2018)

[16] **Eu me definiria como alguém que quer inovar / foi esse o meu objetivo / saindo do curso de idiomas que é tão privilegiado / né / e indo pro Estado. Alguém que quer / trazer / mostrar que é possível a criança aprender inglês / a língua falada / na escola né / [...] então diferente nesse ponto / nesse aspecto de trabalhar a oralidade / de trabalhar audição / né** (Professora Ana. Entrevista inicial, 6 de abril de 2018)

A representação que a docente constrói sobre si mesma procura afastá-la de uma professora tradicional, que utiliza métodos obsoletos e que repetiria as práticas enfadonhas do

ensino de LI na escola pública que os alunos denunciam em seus discursos. Ao utilizar o adjetivo “diferente”, em [15], ela acrescenta uma explicação argumentando que acredita trazer algo que a maioria não traz, ou seja, ela procuraria se diferenciar a partir dos conteúdos e práticas trazidas para a sala de aula, além de falar muito inglês com os alunos.<sup>28</sup>

Ademais, o verbo “inovar”, no excerto [16], também ressoa efeitos de sentido semelhantes ao adjetivo “diferente”, inscrevendo-se em sentidos relacionados ao fazer e trazer elementos com os quais o sujeito acredita que os alunos nunca teriam tido contato. A professora também dá especial atenção à língua falada e ao trabalho com a oralidade e a compreensão oral, o que se revela como uma demanda da docente ao responder a ficha de inscrição do projeto UNISALE.

Entretanto, como observamos, a professora utiliza um material didático destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental com os alunos do 1º ano do Ensino Médio, também inserida drasticamente em um efeito de suspensão e se afastando da projeção imaginária sobre si mesma da qual outrora gostaria de se aproximar em seu enunciado. Apesar das tentativas de exercícios de compreensão e produção oral, como descritos no excerto [16], essas práticas retornavam ao conteúdo não apropriado para o 1º ano do Ensino Médio, pois utilizavam como suporte o material didático para séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a professora, vejamos outros excertos que exemplificam as ressonâncias dos dizeres da turma A sobre a docente:

[17] **Me sinto no sexto ano, ela (prof) é a pior prof.** Pior aula que tem. **Não explica. Comprou o diploma.** (Aluno (a). Questionário inicial, 10 de abril de 2018)

[18] O inglês é muito legal, as aulas eram legais **antes** de eu mudar para essa escola e **perder o interesse por causa da professora atual.** (Aluno(a). Questionário inicial, 10 de abril de 2018)

Observamos que no excerto [17] o aluno também inicia sua escrita com um enunciado que nos indica fortemente e mais uma vez o efeito de sentido predominante no discurso dos alunos na turma A, pois, ao enunciar “me sinto no sexto ano”, o efeito de sentido também ressoa a uma aula “mais do mesmo” e provavelmente nos evidencia que o aluno compreende que o conteúdo não seria apropriado para sua série e idade. Já o aluno [18] constrói, através do marcador espaço-temporal “antes”, uma divisão entre suas experiências passadas com a LI, nas quais o inglês era “muito legal”, e as experiências na atual escola.

---

<sup>28</sup> Discorreremos na próxima subseção sobre o uso da LI pela professora e suas implicações na sala de aula.

Com a utilização da locução prepositiva “por causa da”, ele faz emergir o motivo – a professora atual – dessa divisão entre o “antes” ser legal e “agora” não ser mais, ser “pior”, como enuncia o aluno em [17].

Retomando o excerto [17], em que o aluno diz: “Não explica. Comprou o diploma”, poderíamos compreender como uma rejeição da posição da professora, pois, segundo Orlandi (2015), o que funciona no discurso não seria o lugar empírico dos sujeitos, mas suas imagens, que resultam de projeções e que permitiriam passar de situações empíricas para as posições do sujeito no discurso. Ocupar o lugar de professora não garante ao sujeito se posicionar como tal, a posição é construída via discurso, no tomar da palavra, e o posicionamento estaria também relacionado às projeções imaginárias que os sujeitos fazem sobre si mesmos e sobre os outros (ORLANDI, 2015). Compreendemos, no excerto [17] e nas observações em sala de aula, que Ana encontra dificuldades ao se posicionar via discurso como professora de LI, e os alunos tampouco reconhecem seu posicionamento, fazendo com que o aluno desafie sua formação: “Comprou o diploma”.

Os desdobramentos desse não reconhecimento da professora e da insatisfação com uma aula “mais do mesmo” afetam diretamente a relação professora x alunos, impregnada de um alto grau de resistência<sup>29</sup>, traduzida em indisciplina e desinteresse, fazendo com que a turma A seja denominada pela professora como “difícil” e com “alunos-problema”. Essa resistência também influencia diretamente no *rapport* entre alunos e professora, transformando a aula em uma luta pela retomada do poder.

Onde há poder há resistência (FOUCAULT, 2005), e em uma sala de aula, vista como “uma arena onde relações de poder são manifestadas” (SIDKY, 2017, p. 180), o poder é circulante e não se aplica aos lugares empíricos, sendo da ordem do discurso conquistá-lo ou perdê-lo (FOUCAULT, 2005). Tal questão fica evidente logo no primeiro dia de observação. As aulas na turma A aconteciam no primeiro horário, e muitos alunos chegaram atrasados naquele dia. Na falta de tempo para fazer a atividade determinada por Ana, uma aluna a pediu que desse mais tempo, e ela negou. A partir desse ocorrido, a aluna a questiona:

---

<sup>29</sup> É mister ressaltar que, apesar da turma A apresentar um alto grau de resistência às aulas de LI e conseqüentemente à professora Ana, os efeitos de sentido nos enunciados dos alunos da turma B – em que também ocorreu a geração de dados – remetem, em sua maioria, a uma aula legal, interativa e a professora é descrita a partir de adjetivos como excelente e divertida. Evidenciamos, assim, a singularidade de cada sala de aula que a partir do mesmo plano pedagógico e da mesma docente, vivenciam experiências distintas. Defendemos que essa distinção, muitas vezes, está presente no modo como as relações são construídas entre os envolvidos, ou seja, entre o professor e os alunos.

Aluna: Você quer ensinar todo mundo ou só parte da sala?

Ana: Eu quero que você chegue no horário.

Aluna: Eu chego a hora que dá para chegar!

(Pesquisadora-parceira. Notas de campo, 3 de abril de 2018).

A professora exerce o poder disciplinador ao argumentar sobre as regras da escola, sobre chegar no horário estipulado. A aluna, todavia, não sucumbe a essa fala da professora e trava um embate com a docente ao enunciar “Eu chego a hora que dá para chegar!”, ou seja, não a hora estipulada e esperada para estar ali. Esse foi o primeiro de muitos embates que presenciamos na turma A, os quais corroboraram a construção de uma atmosfera hostil no relacionamento professora x alunos. Isso, por sua vez, irá influenciar diretamente os dizeres dos sujeitos, em que os alunos posicionam a professora como “incapaz de ensinar”.

Ademais, é interessante observar que a professora Ana se define como uma professora que luta. Vejamos o excerto a seguir:

[19] Eu me vejo **como alguém** que tá é::: **nadando contra a maré, lutando, enfrentando muito preconceito, né.** (Professora Ana. Entrevista inicial, 6 de abril de 2018)

Tais metáforas relacionadas à guerra e à luta ao se referir ao seu trabalho docente são recorrentes no discurso da professora. Segundo Coracini (2015), a representação do professor como “lutador” é bastante frequente, porém, como muito bem especifica a autora: lutar contra quem? Em toda luta existe um inimigo, um vencedor e um perdedor. Desse modo, no discurso da professora, quem seria esse inimigo? Ela estaria lutando *contra* os alunos ou *com* os alunos? E o ringue? Seria a sala de aula?

Não teríamos uma resposta definitiva para essas perguntas, porém podemos movimentar alguns gestos de interpretação que demonstram que a professora Ana se define como alguém que chega à escola pública determinada a romper com o discurso do fracasso no ensino-aprendizagem de LI, ao se denominar como alguém que está “nadando contra a maré”, alguém que “quer inovar” e ser “diferente”, ou seja, indo na direção contrária do discurso que permeia a escola pública como não lugar de ensino e aprendizado da LI.

Há também indícios de um deslizamento de outra ordem, relacionado à história de vida da docente, uma vez que Ana é uma professora que se autoidentifica como negra. Movimentamos gestos de interpretação que evidenciam que ela estaria “nadando contra a maré” e “enfrentando muito preconceito” ao buscar ocupar uma posição que sócio

historicamente não lhe pertence e não lhe é permitida (GOMES, 1999) – a posição de professora e de acadêmica, conectando sua relação com a universidade, local de acesso restrito, sentido que também escapa do seu dizer.

Segundo Gomes (1999), ser mulher negra e professora apresenta-se como uma ocupação do espaço público anteriormente destinado a homens brancos e, mais tarde, a mulheres brancas. Desse modo, inserir-se nesse espaço da escola e da universidade significa muito mais do que uma simples inserção profissional e/ou acadêmica. Há de se romper com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro, como o de que ele não é intelectualmente capaz e de que não pertence a certas posições sociais.

Tais imagens e vozes que constituem a docente e foram ditas sobre ela carregam um peso histórico-racial, o que faz com que ela tenha de (re)afirmar sua posição em sala de aula e no ambiente escolar e acadêmico. No primeiro ambiente, Ana sempre utiliza um jaleco branco com o escrito “Letras” e o símbolo do curso superior, prática comumente utilizada por professores, mas que não era considerada regra ou necessária na escola-parceira. Percebemos que a utilização do jaleco funcionaria como uma (re)afirmação do seu corpo negro na posição docente no ambiente escolar, uma vez que historicamente esse corpo não assumiria tal posição, sendo necessário um reconhecimento da corporeidade negra como pertencente àquele lugar (GOMES, 2019) através do uso da vestimenta. A necessidade constante de (re)afirmação do seu lugar docente e o não reconhecimento dos alunos desse lugar culminam em uma posição defensiva da docente e uma dificuldade em estabelecer um *rappor*t com os discentes, outro motivo pelo qual, segundo Ana, ela teria se inscrito no projeto UNISALE.

Aqui também movimentamos outros efeitos de sentido dos dizeres relacionados ao “luxo” e ao “chique” – movimentados na subseção 3.1.1 –, em que a questão histórico-racial ainda que inconscientemente poderia também colocar a docente em uma posição de inferioridade em relação à universidade, construindo um imaginário da universidade como luxuosa e chique. Como mencionado anteriormente, a professora sempre esteve em contato com a universidade, retornando a ela para cursos de pós-graduação e eventos, no entanto o sujeito nutre uma imagem da instituição superior como local de glamour, uma vez que, mesmo tendo acesso a esse lugar, historicamente ele lhe desafia, lhe é usurpado ou negado, pois a universidade, assim como a escola, não é neutra, e os conflitos e contradições raciais também adentram esses ambientes e demarcam não fisicamente, mas ideológica e discursivamente os lugares e posições que o negro pode ocupar (GOMES, 1999).

Desse modo, nosso *corpus* nos dá indícios de que a docente trava uma batalha *com* ela e, ao mesmo tempo, *contra* ela mesma, através das contradições que todos nós somos,

pois ela se constitui das vozes que a determinam sócio historicamente como não pertencente aos lugares que ocupa – a posição de professora e acadêmica. Heterogeneamente, ela é perpassada pelo discurso da “inovação”, do “fazer diferente” e também por discursos que a levam de volta ao ensino “mais do mesmo”, que a fazem utilizar um material didático inferior à série dos alunos e que a fazem enunciar que os alunos não querem aprender “nada”. Observamos aqui o sujeito-professor atravessado e habitado por vozes heterogêneas na sua constituição que estão em constante embate, fraturadas e fragmentadas, pois,

o sujeito é visto como descentrado, que se constitui de pequenos fragmentos, fragmentos esses que formam um aparente tecido homogêneo que, na verdade, é constituído de pequenas unidades fraturadas, esfaceladas, fragmentadas, o que evidencia a heterogeneidade que o constitui (ECKERT-HOFF, 2003, p. 269).

Concluindo nossos gestos de interpretação desta subseção, ressaltamos que ao serem vistos como “alunos-problema” ou “a turma difícil”, a turma A parece resistir a um ensino “mais do mesmo”, não se interessando pelas aulas, pois elas teriam conteúdos repetitivos, chatos, e que causariam desinteresse. Eles atribuem essa monotonia ao livro didático utilizado e à professora atual.

Esta, por sua vez, também parece tentar resistir a essa prática “mais do mesmo”, nem que seja, por enquanto, no plano discursivo, que, de certa forma, movimenta a professora a se inscrever no projeto UNISALE. A contradição do sujeito é revelada, uma vez que ela é perpassada por discursos que a retirariam da estagnação, porém retornando a ela, não lhe sendo possível sobrepor o efeito de suspensão (REIS, 2018b) nesse momento, evidenciando quão forte e sólido o discurso da ineficiência e do fracasso no ensino-aprendizagem de LI em contextos regulares assujeitam aqueles por ele interpelados.

Passemos para a próxima subseção.

### ***3.1.3 “Não tenho cérebro para isso”***

Nesta subseção, buscaremos evidenciar as contradições no discurso dos alunos nos efeitos de sentido sobre a LI e a motivação e capacidade de aprendê-la. Para tal, problematizamos a questão do sujeito a partir de uma perspectiva discursiva comprometida com a psicanálise e entendemos este como “cindido, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente” (CORACINI, 2003, p. 148) e pela memória discursiva que o constitui. Desse modo, o sujeito aluno também é interpelado pelos “já-ditos”, principalmente pelos “já-ditos”

sobre si mesmo, pois ele é mais dito do que propriamente diz (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). Apelando para as condições de produção dos discursos da turma A, ou seja, seu contexto sócio-histórico ideológico, entendemos que os discursos são produzidos por alunos de classe média baixa, da zona Norte de Belo Horizonte, sendo a maioria dos alunos negros ou descendentes de negros.

A partir disso, vejamos o excerto abaixo:

[20] Eu acho **uma coisa legal para os outros** porque eu não me interesso, **eu me sinto entediado mas participo por obrigação do básico. Mas pra minha vida no futuro não serve.** (Aluno(a). Questionário inicial, 10 de abril de 2018)

Apesar de denominar o inglês como uma “coisa legal”, o aluno deixa claro que a LI seria “para os outros”, não teria espaço em sua vida no futuro. Ele ainda afirma que se sente “entediado”, já que entende que essa língua não seria para ele, e através da conjunção adversativa “mas”, ele enuncia que “participa por obrigação do básico”, o que entendemos como apenas o suficiente para conseguir certo desempenho nas avaliações requisitadas pela escola. O aluno revela, por fim, através do verbo “obrigar”, a submissão dos alunos perante o poder disciplinar da escola.

O inglês é visto como uma língua de prestígio, sendo falada por uma a cada três pessoas no mundo (ORTIZ, 2000, p. 28), além de ser a língua das mídias sociais, da ciência, da tecnologia e principal língua franca utilizada por falantes não nativos. Entretanto, também é vista como uma língua de desigualdades por excluir fortemente aqueles não falantes (PENNYCOOK, 2007b). No Brasil, o inglês é visto como uma língua de pessoas abastadas, fazendo com que aqueles com menor poder aquisitivo e cultural se sintam distanciados dela, apesar de ela estar geralmente presente nas mídias culturais que eles também consomem.

À vista disso, percebemos que

todo esse prestígio da língua inglesa não é suficiente para despertar nos alunos o interesse por sua aprendizagem, à proporção que nem todos os alunos têm acesso a esse mundo de informação e comunicação no qual o inglês se apresenta como língua em uso (SANTOS, 2011, p. 6).

Diante das condições de produção apresentadas acima, que são históricas e base para a construção dos sentidos, compreendemos que, por se enxergar distanciado desse mundo onde a LI seria utilizada, o aluno em [20] enuncia que a LI é “uma coisa legal para os outros”, barrando totalmente a sua identificação e compreendendo a LI apenas como um meio

de comunicação com pessoas abastadas, fora do seu círculo social, não se permitindo um contato mais íntimo com ela, apesar de achar uma “coisa legal”.

Do outro lado, a professora Ana, identificada com o discurso do “fazer diferente”, busca utilizar a LI com os alunos. Perpassada por suas próprias experiências enquanto aluna da escola pública, onde seus ex-professores de LI não utilizavam a língua-alvo em sala de aula, a professora se define como alguém diferente também por falar inglês com os alunos. Como mencionado anteriormente, o nível linguístico em LI da docente contraria pesquisas que indicariam o baixo nível linguístico de professores da escola pública (CONSOLO, MARTINS; ANCHIETA, 2009). Entretanto, apenas utilizar a LI em sala de aula não seria suficiente para aumentar a qualidade de ensino e ressignificar o interesse dos alunos, uma vez que suas práticas pedagógicas ainda estariam interpeladas pelo discurso da ineficiência e da repetição.

A partir disso, a utilização da LI pela professora gera reações adversas nos alunos, por (1) não se reconhecerem e não se permitirem, ou serem permitidos, identificar-se com a LI e (2) pela utilização da LI sem um planejamento e preparo, sem levar em consideração questões didáticas como *classroom language*, resultando em um aumento da distância enunciada pelos alunos em relação à LI.

Vejamos alguns excertos dos discentes que corroboram o motivo (1):

[21] “Professora, **eu estou no Brasil. Fala português!**” (Aluno(a). Notas de campo da pesquisadora-parceira, 22 de maio de 2018)

[22] “Oh professora, **fala direito!**” (Aluno(a). Notas de campo da pesquisadora-parceira, 22 de maio de 2018)

Silva (2008) argumenta que toda afirmação da identidade implica uma marcação da diferença. Enunciar o que somos significa dizer o que não somos, sendo assim, “a identidade e a diferença se traduzem em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” (SILVA, 2008, p. 82). O aluno em [21] nos mostra que é brasileiro, “eu estou no Brasil”, e exige que a professora fale português, marcando sua identidade como falante do português brasileiro e afirmando o que não é: falante/ouvinte da língua inglesa.

Ele demarca fronteiras, faz distinções sobre aonde ele pertence e aonde ele não pertence, e, ao demandar que a docente se dirija a ele em português, ele demonstra que não pertence à LI, assim como ela não lhe pertence, inscrevendo-se no mesmo efeito de sentido do aluno em [20]: essa língua não pertence a mim, pertence “aos outros”. Todavia, não

compreendemos o termo “identidade” como algo fixo, cristalizado, em que as fronteiras e demarcações sejam inquebráveis e constantes, e embora o sujeito em [21] demarque suas fronteiras, estas não são fixas e homogêneas, apesar da ilusão de uma identidade completa e una.

O aluno em [22] também reage à utilização da LI pela professora, exigindo, através do verbo no imperativo, que a professora fale “direito”. Poderíamos movimentar gestos de interpretação de que o adjetivo “direito” atua de modo parafrástico com os excertos [20] e [21], pois “as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (ORLANDI, 2015, p. 41). Desse modo, os três excertos reverberam o mesmo efeito de sentido, indicando uma ausência de identificação com a LI, sendo esta vista como pertencente “aos outros”, e certa resistência de que ela venha perturbar sua identidade ilusória.

Argumentamos que apenas pela/na língua o sujeito se estrutura e se constitui, na medida em que é pela língua que o sujeito pode se fazer sujeito (AIUB, 2013). A partir do momento em que esse mesmo sujeito constituído pela língua materna e pelo distanciamento do diferente entra em contato com a LI que se manifesta em seu espaço, há uma colisão, pois esta o perturba e vem questionar a língua materna, “material fundador do nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1998, p. 5). Isso provoca uma exigência, uma demanda – marcada pelos verbos imperativos – para que sua realidade, fundada em sua identidade ilusória, seja reestruturada e que sua língua materna seja utilizada pela professora, apesar de estarem inseridos em uma aula de LI.

Tal questão nos auxilia a compreender a multiplicidade de vozes que perpassam o sujeito-aluno, que, ao mesmo tempo em que resiste a uma aula “mais do mesmo”, pois esta é chata, repetitiva e desinteressante, também não permite que a LI seja utilizada em sua sala de aula, sendo esse um movimento para o novo, para o diferente e o curioso. Há fronteiras levantadas e certo conforto em que as coisas permaneçam do modo como estão, que não se desestabilizem e se abram para o desconhecido.

Vejamos os próximos excertos também sobre a utilização da LI pela professora:

[23] Minha professora **fala, fala e fala e no final ninguém entende nada.** (Aluno(a). Questionário inicial, 10 de abril de 2018)

[24] Muito ruim. **Não entendo nada que a prof fala. Muito exercício para pouco tempo. A prof tira dúvidas com ignorância e às vezes nem tira [...]** (Aluno (a). Questionário inicial, 10 de abril de 2018)

Aqui retomamos o motivo (2) do distanciamento dos alunos da LI, com os excertos [23] e [24] se inscrevendo nos efeitos de sentido da impossibilidade de compreender a LI, intensificados pela repetição do verbo “falar” em [23], que invoca um processo que acontece em sala de aula, pois durante toda a aula a professora utiliza a LI extensamente, e ao final ninguém entende a LI ou a aula. Esta última afirmação é comprovada no excerto [24], “muito exercício para pouco tempo”, ou seja, os alunos não conseguem completar todos os exercícios, pois são inúmeros e o tempo é reduzido. E, para esses sujeitos, “entender” seria conseguir fazer os exercícios e ter suas dúvidas atendidas.

Evidenciamos uma questão observada durante as aulas anteriores às intervenções do projeto UNISALE, em que muitas atividades aconteciam ao mesmo tempo, evidenciando certa dificuldade da professora Ana com o gerenciamento de sala de aula. Uma nota de campo da pesquisadora-parceira traz à tona essa questão:

Sempre acontece muita coisa em uma aula só e os alunos às vezes se perdem no exercício que têm que fazer. Em uma aula ela começa um exercício de *speaking* com uma das fileiras enquanto as outras terminam os exercícios escritos e fica muito difícil para ela lidar com todas as atividades paralelas que estão acontecendo; alguns alunos estão colocando em dia exercícios de aulas anteriores, outros estão fazendo o da aula em questão, outros estão nesse exercício de *speaking* em frente ao quadro. (Pesquisadora-parceira. Notas de campo, 26 de maio de 2018)

Tal questão poderia refletir na capacidade dos alunos de tentar compreender e se aproximar da LI, uma vez que há uma lacuna no planejamento e no gerenciamento das aulas para a utilização da língua-alvo. Percebemos uma ausência de *chunks* linguísticos, funções comunicativas da sala de aula, nivelamento do uso da LI e um cuidado com sequências linguísticas ao dar instruções e explicações, sendo essas técnicas para a utilização de uma língua estrangeira em sala de aula (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2011).

A partir das razões (1) e (2) que expomos, emergem efeitos de sentido relacionados à falta de capacidade de compreender e se aproximar da aula e da LI. Vejamos os últimos excertos desta subseção:

[25] Não participo tanto, **pois não consigo aprender**. (Aluno(a). Questionário inicial, 10 de abril de 2018)

[26] Normal, **não tenho cérebro para isso**. (Aluno(a). Questionário inicial, 10 de abril de 2018)

[27] Eu **tento** fazer exercícios. (Aluno(a). Questionário inicial, 10 de abril de 2018)

É interessante notar, nesses dizeres, que os alunos tomam para si a responsabilidade por não aprenderem ou se interessarem por compreender a língua inglesa. O aluno em [25] utiliza uma conjunção explicativa “pois” para justificar a sua não participação nas aulas, uma vez que não consegue aprender. O verbo “conseguir” na negativa reverbera o mesmo sentido expresso pelo aluno em [26], que indica a sua “falta de cérebro” para a aula e a LI, ou seja, sua incapacidade de conseguir aprender. Isso culmina no efeito de sentido do excerto do aluno em [27] por meio do verbo “tentar”. Em outras palavras, o aluno emprega tentativas para conseguir compreender a aula e a LI, sem enunciar o sucesso ou o fracasso dessas tentativas. No entanto, seu empreendimento parece se aproximar mais do resultado falho, quando conectamos seu enunciado às filiações de sentido na rede discursiva que perpassa a turma A.

Ademais, essa incapacidade, evidenciada no fio do discurso dos enunciados, poderia ir além de um nível meramente cognitivo e linguístico e alcançar um nível sócio-histórico ideológico. Ao enunciar que “não tem cérebro para isso”, o aluno se diz, ou é dito, incapaz e sem as ferramentas necessárias – como a própria habilidade cognitiva – para aprender “isso”, ou seja, a LI, que ele não consegue nem nominalizar.

Para Almeida Filho (2007, p. 27), “especificamente na escola pública brasileira, os alunos poderão estar indiferentes ao desafio de aprender uma outra L [língua] ou ter expectativas de aprendizagem tão distorcidas e baixas que o processo se inviabiliza”. Tal questão ficaria evidente na incapacidade do sujeito determinada sócio-historicamente, fazendo com que eles acreditem ser incapazes, além de terem motivações baixas em relação ao seu aprendizado.

Após os gestos de interpretação apresentados, seguiremos para a próxima seção deste capítulo, em que discorreremos sobre os efeitos de sentido depreendidos do *corpus* durante as intervenções da parceria universidade-escola no projeto UNISALE na sala de aula de LI da turma A.

### **3.2 Como a parceria universidade-escola se desenvolve na/para a sala de aula de LI**

Na presente seção, discorreremos sobre o desenvolvimento das ações e intervenções da parceria universidade-escola no projeto UNISALE e apresentaremos os gestos de interpretação dos dados gerados com a professora Ana, com os alunos da turma A e por meio das notas de campo da pesquisadora-parceira durante os meses de abril a outubro de 2018.

Após a descrição prévia sobre como o projeto UNISALE se encontra com a sala de aula de LI, objetivamos investigar de modo sistemático os efeitos de sentido mobilizados durante as ações desenvolvidas na parceria universidade-escola, abordando, a partir de uma perspectiva comprometida com as teorias do discurso, seus desdobramentos e suas implicações nas formações discursivas (FDs), nas representações e nos processos identificatórios entre os sujeitos envolvidos.

Articulamos a parceria universidade-escola neste estudo como um acontecimento, nas formulações de Pêcheux (2006), uma vez que a partir dela abriu-se um espaço de rupturas, desestabilizações e deslocamentos discursivos e identitários. Nas palavras de Gasparini (2015), o acontecimento é visto como um elemento externo que porta um choque e coloca em cena a descontinuidade na rede de implícitos que a memória veicula. A partir das intervenções da parceria universidade-escola no projeto UNISALE, elemento externo que adentra a sala de aula de LI e se choca com sua construção social (GREEN; DIXON, 1994), os sujeitos se veem impelidos a se reorganizar discursivamente, ou seja, sua memória é convocada e reorganizada pelo acontecimento (GASPARINI, 2015, p. 61). É sobre essa reorganização de dizeres, sentidos, representações e identificações que trataremos adiante.

### **3.2.1 “Espelho, espelho seu?”**

Segundo Foerste (2005), a relação universidade-escola pode ser compreendida, entre suas inúmeras nuances, como colaboração, cooperação e partilha de compromissos e responsabilidades entre as duas instituições; no entanto, esta ainda apresenta uma realidade infrutífera que necessita urgentemente ser transformada (REIS *et al.*, 2019). Desse modo, ao firmarmos uma parceria com a professora Ana e implementarmos a dinâmica de trabalho do projeto UNISALE, iniciamos uma relação baseada em princípios colaborativos e de partilha, almejando um encurtamento das distâncias entre essas duas instituições de ensino e uma ressignificação das suas relações.

Como mencionado no Capítulo II, as visitas à escola ocorriam semanalmente, e a forma e o conteúdo de nossa ação e presença eram definidas pela docente – princípio básico do projeto UNISALE –, que se abriu para um intenso diálogo, criando um espaço propício para tal: seu horário de módulo. Sendo assim, instituímos uma sessão de diálogo, reflexão e colaboração sobre a prática docente e a possível proximidade das teorias comumente atribuídas à universidade e da prática comumente atribuída à escola, rumo a uma práxis docente (CALVO; FREITAS, 2011).

Vale ressaltar que as parcerias no projeto UNISALE são configuradas como únicas e dependentes fortemente dos indivíduos que irão compô-las e, indubitavelmente, construí-las e modificá-las, não tendo como premissa inicial um modelo fechado e burocrático, uma vez que lidamos com a aproximação dessas duas instituições de ensino a partir das demandas explicitadas pelo docente na escola. Frente a isso, os desdobramentos da parceria apresentados neste estudo seriam um reflexo direto de sua constituição: duas professoras graduadas, sendo uma delas a docente em serviço e a outra, aluna da pós-graduação em Linguística Aplicada e pesquisadora em formação, que se unem para traçar objetivos em comum rumo à compreensão e ao aprimoramento do ensino de LI na escola-parceira, o que se configura como uma pesquisa-ação colaborativa (SAGOR, 1993) entre a universidade e a escola, metodologia-base desenvolvida no projeto UNISALE.

Foram traçados objetivos e demandas iniciais da docente, como o trabalho com o desenvolvimento da oralidade em LI e o aprimoramento do *rappor*t com os alunos. Além disso, algumas questões observadas pela pesquisadora-parceira foram apresentadas à professora durante as sessões de diálogo, como o uso do livro didático adequado para a idade e a série dos alunos,<sup>30</sup> possibilidades de reestruturação física das salas de aula e preceitos do gerenciamento de sala de aula.

Durante os seis meses, as parceiras trabalharam com (re)elaboração de materiais didáticos<sup>31</sup>, visando as premissas do ensino comunicativo e do letramento crítico, planejamento de aulas, além das sessões de diálogo, em que os materiais planejados eram analisados pelas parceiras e havia a oportunidade de se trabalhar com artigos e livros, como o *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in the English Language Teaching* (HARMER, 2012) e *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania* (MATTOS, 2015).

A partir disso, iniciaremos nossos gestos de interpretação com um excerto de uma narrativa da professora Ana sobre o desenrolar da parceria:

- [1] **A Isabela me permitiu enxergar tudo isso que me estava encoberto. Ela colocou um espelho que me permitiu verdadeiramente ver** os pontos positivos e aqueles que precisavam de melhorias. (Professora Ana. Narrativa, 21 de maio de 2018)

<sup>30</sup> Durante a parceria, a professora e a pesquisadora-parceira introduziram o livro didático fornecido pela escola para as turmas do 1º ano do Ensino Médio, sendo este o livro *Alive High Língua Estrangeira Moderna Inglês: 1º Ano do Ensino Médio*.

<sup>31</sup> Para uma visualização das atividades (re)elaboradas durante esta parceria, ver Apêndice F.

Observamos que, para a docente, a pesquisadora-parceira teria a função de levá-la a enxergar o que estava lá, porém, de algum modo e estranhamente, inacessível: “me estava encoberto”. A pesquisadora-parceira trabalha, nas representações de Ana, como um espelho que permite acesso, visão, alcance do que ali estava velado. A professora, conforme efeitos de sentido mobilizados no seu dizer, passa a (se) enxergar a partir de um espelho, enfatizando tal revelação por meio do uso do advérbio de afirmação “verdadeiramente”.

A imagem mobilizada pela professora nos remete ao estádio do espelho de Lacan ([1949] 1998), que nos diz das imagens de si e dos outros a partir do outro e da relação que se estabelece com ele, moldando o comportamento na esfera social e as atitudes do ego, dando uma ilusão de inteireza, de totalidade e completude na identidade do sujeito. Através do outro que coloca o espelho enxergamos partes de nós mesmos, construídas e representadas a partir do outro, pois nossas representações são sempre construídas a partir deste outro (CORACINI, 2015).

Percebemos que a professora Ana se reconhece na representação que ela constrói sobre si mesma a partir da pesquisadora-parceira, deixando marcas tão profundas nesta primeira que o que estaria encoberto é acionado e revelado. Em outras palavras, a docente é capturada pela imagem que reflete no espelho, que, trabalhando no plano das formações imaginárias, seria a imagem que ela faz da imagem que a pesquisadora-parceira faz dela, pois é esta última quem disponibiliza o espelho e demanda que este seja encarado – “colocou um espelho”. A professora se identifica com essa projeção e se des-cobre, enxerga-se e reestrutura-se sob o olhar do outro. O que estava “encoberto” ganha contornos.

E nesse reconhecimento de algo que estava ali, porém encoberto, questionamos: O que estava ali? Encoberto por quem e por quê? Dentre os gestos de interpretação mobilizados, argumentamos que a imagem da professora estaria encoberta pelo efeito de suspensão (REIS, 2018b) que configurava o início da sua prática docente na escola pública e assujeitava a professora, apesar de algumas tentativas de desidentificação no plano discursivo.

Ao se tornar presença (LARROSA, 2018) na relação de parceria universidade-escola juntamente com a pesquisadora-parceira, a docente se des-cobre e se revela, movimentada pelo outro, responsabilizando-se pelo seu fazer docente. Reis (2011) compreende o conceito de responsabilização docente como

ato de se assumir, ou assumir sua condição, procurando compreender sua ação, sucessos e frustrações a despeito de todas as adversidades que “conspiram” contra esse fazer. Desse modo, a partir da responsabilização, o professor, a despeito de todas as dificuldades existentes, se torna responsável

por aquilo que se dispõe a fazer em sua prática pedagógica (REIS, 2011b, p. 505).

Nesse processo de responsabilização, o discurso que a retirava da estagnação finalmente é incorporado e reflete nas tomadas de posição da professora, fazendo com que esta se torne presença também no espaço da sala de aula e na relação com seus alunos, como veremos mais adiante.

Outros enunciados movimentam efeitos de sentido semelhantes:

[2] “**Ah isso eu sabia**, como pude esquecer?” (Professora Ana. Notas de campo da pesquisadora-parceira, 18 de abril de 2018)

[3] “Eu **usava** isso em curso livre!” (Professora Ana. Notas de campo da pesquisadora-parceira, 18 de abril de 2018)

Esses seriam dizeres recorrentes da professora nas sessões de diálogo com a pesquisadora-parceira, onde, ao dialogarem sobre alguma teoria, técnica ou metodologia ela era capaz de reconhecê-las e discorrer sobre sua utilização em contextos anteriores. Percebemos que o sujeito já dispunha dos aparatos necessários para um desenvolvimento pedagógico, porém estes estavam inacessíveis e encobertos. Parece-nos necessário a relação com o outro, o ser-presença na parceria universidade-escola, para que esses conhecimentos sejam des-cobertos, mobilizados e se concretizem de forma prática, “permitindo visualizá-los sob a perspectiva teórica e sob a perspectiva prática como dois modos possíveis de se olhar para a realidade e dela fazer sentido.” (BRASIL, 2002 *apud* CALVO; FREITAS, 2011, p. 256).

Como Reis (2018a) aponta, em seu artigo sobre posição responsável na educação continuada (EC) de professores de línguas, como não há receitas prontas e acabadas nos cursos de EC, em que também se insere o projeto UNISALE, para as inúmeras demandas vivenciadas pelo professor de LI, posicionar-se de forma responsável se torna extremamente importante para que o sujeito-professor possa se des-cobrir “ao se colocar verdadeiramente em cena, e aí assumir as dores e delícias de tal posição” (REIS, 2018a, p. 374). Posicionar-se de forma responsável, segundo a autora, é estar presente, fazer-se presença na sua relação com o outro, consigo mesmo e em sala de aula. A professora Ana, ao se tornar presença na relação dentro da parceria universidade-escola, responsabiliza-se pelo seu agir e se des-cobre em seu fazer docente.

Ademais, nesse movimento de fazer-dar sentido à sua prática e realidade, a professora Ana (se) enxerga. No entanto, vale retornar aqui ao verbo “permitir”, em “me

permitiu enxergar” – em [1] –, pois compreendemos que para (se) enxergar, ela necessita da relação na parceria e do olhar do outro, enxergando agora claramente a necessidade e a possibilidade de utilizar preceitos teóricos em sua práxis, como conceitos sobre *classroom management*, *lesson planning* e princípios de (re)elaboração de materiais didáticos, o que impacta diretamente sua prática pedagógica em sala de aula.

Outrossim, parece-nos que a utilização do item lexical “permitir” mobiliza efeitos de sentido de outra ordem e nos leva a apreender que a parceria com a universidade configura-se, para a professora, como uma legitimação do seu fazer docente, uma vez que ela, devido principalmente aos já-ditos sobre a LI na educação pública e sobre ela mesma, em relação à sua raça, encontra dificuldades ao se posicionar como professora de LI no ambiente escolar. Parece-nos que Ana necessita se apoiar sobre o peso histórico da relação de poder da universidade sobre a escola, para que ela assuma seu lugar e se posicione como docente, trabalhando em uma relação contraditória e paradoxal em que o outro que me aprisiona em uma relação de poder infrutífera também me legitima, além de me atribuir possibilidades de reexistir nas relações no ambiente escolar.

Em outras palavras, a universidade – na pessoa de quem enuncia dessa posição, a pesquisadora-parceira – legitima a docente a utilizar seus conhecimentos outrora adquiridos na instituição de ensino superior e ajusta suas lentes, fazendo-a “enxergar” como pertencente legítima da posição que ocupa e das ações que pretende “fazer” e que estão apenas no plano do “dizer”. Tal movimento configura-se como um deslocamento na proposta do projeto UNISALE de rehistoricizar a relação entre a universidade e a escola, uma vez que, mesmo com tal objetivo claro, movimentamos gestos de interpretação de que, a certo nível, esta relação de poder parece-nos ser necessária para que a docente se desloque de um efeito de suspensão e movimente sua prática e relações no ambiente escolar.

Após essa des-coberta e legitimação docente, a relação universidade-escola nessa parceria é ressignificada, fazendo com que as parceiras se movimentem e trabalhem rumo a uma desestabilização da relação dicotômica teoria *versus* prática e sendo capazes de refletir sobre a práxis docente e suas possibilidades. Frente a isso, percebemos movimentos identificatórios entre as parceiras em sua relação, que se torna cada vez mais próxima com o passar dos meses na parceria no projeto UNISALE, o que evidencia a definição de Freud ([1920] 1980) sobre a identificação ser a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. A partir disso, vejamos o próximo excerto de uma nota de campo da pesquisadora-parceira:

- [4] **É sempre “sim, vamos fazer”, “claro, tem que dar certo” e “não, pode deixar que faço”.** Muitas vezes ao **observá-la em sala**, admiro sua força, sua vontade e o tanto que ela acredita no que faz: **nossa identificação é movida pela paixão. Acredito estarmos apaixonadas uma pela outra nessa parceria.** (Pesquisadora-parceira. Notas de campo, 30 de julho de 2018)

Sua identificação com a professora Ana passa pelo corpo por meio do que ela ouve – “é sempre ‘sim, vamos fazer’, ‘claro, tem que dar certo’ e ‘não, pode deixar que faço’” – e do que ela vê – “muitas vezes ao observá-la em sala” –, sendo capturada pela admiração – “admiro sua força, sua vontade e o tanto que ela acredita no que faz”.

Em um movimento cíclico, a responsabilização da professora pelo seu fazer docente a partir da sua legitimação pela universidade alimenta a admiração da pesquisadora-parceira, que irá resultar em um processo de identificação em que o laço emocional ganha forma de paixão – “nossa identificação é movida pela paixão”. E quando enuncia “uma pela outra”, a pesquisadora-parceira também inclui os movimentos de identificação da professora Ana, não deixando dúvidas de que o laço é recíproco e, sem perceber, ao acreditar estar capturando o outro, ela é capturada (MANNONI, 1994, p. 196).

Sendo assim, as parceiras, fortemente identificadas em sua relação, desenvolvem uma colaboração que se torna parte fundamental desta parceria universidade-escola:

- [5] **Conseguimos chegar nesse meio-termo entre a opinião dela (tem que dar visto) e a minha (não precisa de visto).** Ana, como sempre, se impõe em suas visões e abordagens didáticas, **fazendo com que tenhamos uma negociação muito par a par e de igual para igual.** (Pesquisadora-parceira. Notas de campo, 30 de julho de 2018)

- [6] **Esta postura do fazer junto, do construir em verdadeira coparticipação** é algo que nos ajuda, como professores, a entender que nós temos a **responsabilidade** de pensar em soluções sim, juntamente aos pesquisadores e teorias **que vêm ao nosso socorro. Nada está pronto; nada vem pronto.** (Professora Ana. Narrativa, 21 de maio de 2018)

Os itens lexicais “negociação” e “meio-termo” ressoam inúmeras vezes nas notas de campo da pesquisadora-parceira, evidenciando o diálogo que as parceiras estabeleceram e o posicionamento da docente, uma vez que em uma relação de poder entre o discurso da universidade e da escola, esta última poderia sucumbir ao discurso da primeira (FOERSTE, 2005). No entanto, a docente enuncia em [4] que, apesar de a universidade vir ao “nosso socorro”, ela teria a responsabilidade de pensar junto, ou seja, apesar de a professora utilizar a sua relação com a universidade para legitimar seu fazer docente no ambiente escolar, ela

também se posiciona na relação com a pesquisadora-parceira, negociando ações como uma profissional conhecedora da sua realidade e dos saberes movimentados em seu espaço-escola.

Ademais, as FDs em que a professora Ana se inscrevia, como a FD de soluções prontas provenientes da universidade por especialistas, ou seja, a linguagem econômica na educação, são movimentadas e desestruturadas, abrindo fronteiras para outras possibilidades de dizeres, evidenciando possíveis deslocamentos discursivos (NEVES, 2008) da docente. Essas novas possibilidades vão ao encontro das FDs circulantes no projeto UNISALE, que inicialmente inundam os enunciados da pesquisadora-parceira, e, durante a relação com a professora, esta última também se identifica com essas FDs, como quando enuncia “nada está pronto, nada vem pronto” e “esta postura do fazer junto, do construir em verdadeira coparticipação”.

Isso acontece uma vez que a interpelação ideológica não é da ordem da completude, ela falha. Nas palavras de Aiub (2015, p. 108), “é justamente por ela falhar que entram as reflexões por parte do sujeito, isto é, trata-se do lugar no qual o sujeito pode questionar”. Além de suas reflexões, entram as relações e os processos identificatórios com os outros que podem ser reveladores e movimentar as FDs em que os sujeitos se inscrevem. Outras possibilidades de dizer, fazer e ser são incorporadas pela professora na relação com o outro no projeto UNISALE, a partir da qual a docente se inscreve em outras FDs que invadem sua forma-sujeito, provocando o deslocamento daquelas que a constituíam. A docente, ao se des-cobrir, desestabiliza-se e também se reinventa com novas possibilidades de dizeres e fazeres na relação com a universidade.

Vejam os próximos excertos que corroboram os gestos de interpretação apresentados anteriormente:

- [7] A relação com a bolsista do UNISALE tem sido grandemente enriquecedora para mim **pessoal e profissionalmente**. Temos uma relação **amplamente dialógica** e isso faz que eu sinta que verdadeiramente estamos **construindo juntas, exatamente o objetivo que me foi apresentado pela bolsista no início de nossa parceria. Sinto-me muito valorizada quando minhas dúvidas, dificuldades, percepções e até mesmo reclamações são acolhidas.** (Professora Ana. Narrativa, 6 de agosto de 2018)

Ressaltamos, neste excerto, ressonâncias discursivas que denotam novamente uma identificação com o discurso da pesquisadora-parceira – “construindo juntas”, “amplamente dialógica” – e, ao partirmos do princípio da linguagem como performatividade, ou seja, “nós somos construídos *pela* linguagem ao invés de sermos construtores *da* linguagem”

(PENNYCOOK, 2007a, p.62), compreendemos a incorporação do discurso pela professora através de movimentos de identificação, evidenciado pelo enunciado “exatamente o objetivo que me foi apresentado pela bolsista no início de nossa parceria”, e a sua constituição como sujeito heterogêneo que também é perpassado por outros discursos agora disponíveis a ele.

Ademais, ao ressaltar o enriquecimento pessoal, além do profissional, na sua relação com a pesquisadora-parceira, a docente atribui sentido à parceria no quadro da sua história de vida, considerando sua identidade pessoal como base fundamental das suas ações docentes (PENNINGTON, RICHARDS, 2016). Argumentamos que as formações docentes devem encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais e investir na pessoa e na sua identidade pessoal, pois a formação não só se constrói por acumulação de conhecimentos, mas também a partir de uma (re)construção permanente da identidade pessoal do docente (NÓVOA, 1992; PENNINGTON; RICHARDS, 2016). E neste estudo, defendemos que essa reconstrução pessoal tenha atingido níveis relacionados à identidade racial da docente e suas tomadas de posição em lugares demarcados histórica e socialmente.

Dito de outro modo, no contato com a universidade e com a escola como espaços de formação, tais experiências devem também levar em consideração o professor que é a pessoa e uma parte importante da pessoa que é o professor (NIAS, 1991 *apud* NÓVOA, 1992). Formações e parcerias menos burocráticas que se alimentam de um modelo educativo, porém flexível, fomentam espaços para o professor e sua pessoa, propiciando uma formação mais pessoal que se conjugue com um desenvolvimento profissional, tomando o professor como construtor do processo, o que faz Ana enunciar: “Sinto-me muito valorizada quando minhas dúvidas, dificuldades, percepções e até mesmo reclamações são acolhidas”.

Ao questionar e ouvir o professor quanto às suas demandas locais e construir uma relação que seja significativa para ele dependendo do seu momento de vida e do que ele está pronto para receber e doar na parceria universidade-escola, o projeto UNISALE considera a pessoa que está no professor e que está no cerne da sua identidade pessoal. Deste modo, abrem-se possibilidades para experiências realmente significativas nos âmbitos pessoal e profissional e também possibilidades para compreendermos de que modo o professor significará sua relação com a universidade em seu espaço escolar.

Concluindo os gestos de interpretação da presente subseção, argumentamos que, no desenvolvimento da parceria universidade-escola, a identificação e o laço emocional entre as parceiras se fazem presentes e culminam em uma relação próxima e dialógica entre elas. Defendemos a legitimação da professora em sua posição docente, a partir da relação com a universidade em seu ambiente escolar, o que contribui para a (re)afirmação de sua identidade

pessoal e profissional e o movimento de conhecimentos prévios outrora “encobertos”, o que culmina em uma responsabilização docente. Finalmente, também contamos com indícios de deslocamentos discursivos na relação da professora com a universidade e na dicotomia teoria x prática.

Tais movimentos da docente e a presença do projeto UNISALE na sala de aula da turma A instauram um acontecimento (PÊCHEUX, 2006) que irá refletir diretamente nos alunos e seus discursos, evidenciando a construção e o sistema complexo da sala de aula, como veremos na próxima subseção.

### **3.2.2 “Para além do verbo to be”**

Incluiremos, nesta subseção, os dizeres dos alunos da turma A em relação ao desenvolvimento da parceria universidade-escola em sua sala de aula durante os seis meses de duração. Como visto anteriormente, a identificação entre as parceiras resultou em uma legitimação e uma responsabilização docente e um des-cobrir de práticas, teorias e discursos que refletiu diretamente nas ações pedagógicas tomadas pela professora Ana.

Cada visita da pesquisadora-parceira à turma A era o resultado de um trabalho no projeto de aproximadamente um mês. As parceiras se reuniam nas sessões semanais de diálogo às quartas-feiras, (re)elaboravam materiais, aplicavam e analisavam nas turmas atendidas pelo projeto UNISALE às quartas-feiras<sup>32</sup> e finalmente aplicavam nas turmas de terça-feira, incluindo a turma A, as atividades e os planos de aula desenvolvidos, configurando seu trabalho como uma pesquisa-ação colaborativa (SAGOR, 1993), dando contornos frutíferos ao binarismo teoria x prática e trabalhando a realidade das salas de aula da professora Ana.

Segundo Orlandi (2015), o sujeito também (se) significa impelido pelo mundo e por sua experiência, por fatos que reclamam sentido, trabalhando “continuamente a articulação entre estrutura e acontecimento: nem o exatamente fixado, nem a liberdade em ato” (ORLANDI, 2015, p. 51). No ensino-aprendizagem da LI em contextos regulares, o discurso da estrutura seria o discurso do fracasso, da impossibilidade de aprender/ensinar e se (re)conhecer na língua estrangeira. Os sujeitos, fortemente assujeitados por essas formações FDs, estagnam-se em uma repetição empírica, amparados pelas experiências que vivenciam, em um movimento entre discursos e experiências que retornam sempre ao mesmo lugar.

---

<sup>32</sup> Ver subseção 2.6 do Capítulo II para uma explicação detalhada dos dias de visita à escola e às turmas da professora Ana.

Argumentamos que no momento em que as intervenções desenvolvidas na parceria universidade-escola encontram a turma A, um acontecimento é instaurado, abrindo novas possibilidades de os sujeitos (se) dizerem e de processos de ressignificação, deslocando FDs dominantes, uma vez que, como nos lembra Pêcheux (1990, p. 17 *apud* AIUB, 2015, p. 116), toda interpelação ideológica é passível de falha. E é nessa falha que outras FDs são instauradas e se tornam possíveis para aqueles sujeitos. Dito de outro modo, é nessa falha que a “tensão entre a manutenção da regularização pré-existente e a ‘desregulação’” (GASPARINI, 2015, p. 60) vem perturbar a memória, ou seja, o interdiscurso.

Flagramos no *corpus* dos discentes indícios de deslocamentos discursivos (NEVES, 2008), uma vez que as FDs encontradas se contra identificam com algumas FDs emergidas em enunciados anteriores. Essa contraidentificação é responsável por abrir espaços e abrandar fronteiras outrora levantadas e iniciar um processo de produção de outros dizeres, (re)construindo representações e movimentando processos identificatórios com base na reformulação de um interdiscurso disponível aos sujeitos.

Desse modo, a partir da análise dos relatos mensais dos alunos da turma A, deparamo-nos com a reincidência de determinados enunciados acerca das aulas de LI que ressoam na constituição dos efeitos de sentido predominantes no discurso dos alunos durante as intervenções da parceria universidade-escola em sua sala de aula. A fim de oferecermos uma maior visualização desses itens lexicais e sua ocorrência, dispomos do Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Ocorrências lexicais predominantes nos relatos mensais dos alunos

<b>OCORRÊNCIAS PREDOMINANTES</b>	
<b>Palavras</b> (As que mais se repetem)	<b>Ocorrências</b> (Número de vezes que as palavras foram escritas)
Ótima/Boa	39
Legal	27
Produtiva/Proveitosa	16
Interessante	11

Fonte: Elaborado pela autora.<sup>33</sup>

<sup>33</sup> É importante ressaltar que não objetivamos uma análise quantitativa dos dados, e esta foi realizada apenas para direcionar a análise discursiva e proporcionar uma maior visualização dos itens lexicais recorrentes, uma vez que trabalhamos com o que se repete parafrasticamente nas ressonâncias discursivas (SERRANI, 2005).

Uma vez que lidamos com enunciados produzidos por alunos, também lidamos com as relações de poder inscritas em sala de aula, a posição de discente e a relação que foi sendo construída entre eles e a pesquisadora-parceira durante a parceria. Sendo assim, consideramos as formações imaginárias (ORLANDI, 2015), em que não se pode descartar que as respostas aos relatos mensais sejam produzidas a partir das imagens que os alunos têm sobre o que a pesquisadora-parceira deseja ouvir. Reis (2010) denomina esse enlace que prende o aluno a uma imagem de si frente ao outro de circularidade das representações.

Segundo a autora, ao enunciar, estando preso a essa circularidade, o aluno deseja “ser aquilo que reconheço em mim como o que será amável aos olhos do outro” (REIS, 2010, p. 159). Por isso, ao trabalharmos com as ressonâncias discursivas nos enunciados dos alunos, estaremos à procura dos efeitos de sentido que surgem nos discursos quando há um rompimento das amarras da circularidade das representações e uma desestabilização desse jogo de imagens, uma vez que, sendo o sujeito atravessado pelo inconsciente, a linguagem de certa forma e em determinado momento fugirá ao seu controle (REIS, 2010).

Iniciaremos, finalmente, os gestos de interpretação desta subseção com os efeitos de sentido mobilizados nos enunciados dos discentes que evidenciam a aula de LI como “boa”, “legal” e outros itens lexicais que funcionam parafrasticamente em seus enunciados:

[8] A aula de hoje foi muito **proveitosa** embora tenha alunos que não respeitem a aula e isso atrapalha um pouco, tirando isso a aula foi muito divertida e cheia de aprendizados, **a Ana é uma professora muito “top” pelo fato de nos ensinar coisas distintas do verbo to be.** (Aluno(a). Relato mensal, 22 de maio de 2018)

[9] A aula foi **consideravelmente boa** na minha concepção fazendo com que eu consiga aprender **coisas novas e inovadoras.** (Aluno(a). Relato mensal, 22 de maio de 2018)

[10] Achei **legal, acho que devia se repetir mais vezes.** Me senti bem ou algo do tipo. (Aluno(a). Relato mensal, 26 de junho de 2018)

No enunciado [8] flagramos uma FD recorrente sobre a LI em escolas públicas, “só se aprende o verbo *to be*”, porém desta vez o sujeito passa por um processo de desidentificação com esse dizer e qualifica a aula como “proveitosa”, e a professora como “top”, por ir além e conseguir transpor o “mais do mesmo” e o retorno ao mesmo lugar. Com o efeito de sentido similar, evidenciamos o enunciado [9], em que o aluno, além de denominar a aula como “boa” – a ocorrência lexical mais predominante nos relatos –, ele também utiliza os adjetivos “novas” e “inovadoras” para classificar o que está aprendendo. Argumentamos

que essa novidade seja, novamente, conseguir transpor o ensino “mais do mesmo”, ir além do “verbo *to be*”.

Já no enunciado [10], o aluno classifica a aula como “legal” e enuncia: “acho que devia se repetir mais vezes”. Percebemos que se “devia se repetir mais vezes”, essas aulas que os alunos enunciam como “legais”, “boas” e “interessantes” ainda não seriam rotina em sua sala de aula. Os discentes compreendem as intervenções do projeto UNISALE *versus* as outras aulas de LI; o que não seria nosso objetivo no projeto. No entanto, essa dicotomia se apresenta uma vez que lidamos com o desenvolvimento docente em movimentos de avanços e retraídas e também com a resistência da turma A em relação à professora Ana, que continuou fortemente nos primeiros meses da parceria, mesmo com as implementações pedagógicas desenvolvidas. A professora Ana, por sua vez, trazendo novamente o discurso metafórico recorrente à luta, enuncia:

[11] Preciso sempre trazer à minha mente o objetivo final e o fato de que **não será um caminho suave, como já temos experimentado. Mas os olhos precisam estar fixos nos benefícios que estou certa que serão alcançados.** Essa precisa ser a reflexão retroalimentadora **da mudança que estamos fazendo aos poucos. É por ela que vamos “voltar ao ringue” novamente quando pararmos para secar o suor do rosto e beber uma água.** (Professora Ana. Narrativa, 21 de maio de 2018)

A professora discorre sobre a resistência dos alunos ao enunciar que “não será um caminho suave, como já temos experimentado”, pois, ao iniciar a implementação de várias ações pedagógicas, como o uso do livro apropriado para o 1º ano do Ensino Médio, duplas para exercícios orais, planejamento de aulas e materiais didáticos que julgávamos do interesse dos alunos, entre outros, acreditávamos que os alunos se interessariam e colaborariam com a professora. No entanto, em um movimento de avanços e retraídas, como no desenvolvimento docente, percebemos que alguns alunos, apesar de reconhecerem não estar tendo uma aula “mais do mesmo”, ainda rejeitam tanto a aula como a professora.

Ao utilizar a conjunção adversativa “mas” no excerto “mas os olhos precisam estar fixos nos benefícios que estou certa que serão alcançados”, a docente compreende as dificuldades encontradas, porém acredita que deve continuar enxergando – “os olhos precisam estar fixos” –, na sua relação com outro, sua legitimação docente e a responsabilização pela sua prática, e enuncia que “é por ela que vamos ‘voltar ao ringue’ novamente”, ou seja, é devido ao ser-com-o-outro na parceria universidade-escola que ela voltará para o “ringue”, que entendemos aqui como a sala de aula. A professora também inclui, no valor referencial dos verbos “estamos” e “pararmos”, a pesquisadora-parceira na sua luta, não contra os alunos

diretamente, mas contra o efeito de suspensão (REIS, 2018b) que também os paralisa quando a docente faz movimentos para além dele.

Segundo Novelli (1997), o conflito seria a constante na sala de aula e na relação professor x aluno, e o encontro ou o desencontro confirmam a diferença como o elo que os relaciona. E relacionar-se com o diferente significa afirmar o outro, a alteridade. A professora Ana inicia esse movimento de reconhecer o outro ao instaurar tentativas de construção de um *rapport* com os alunos, utilizando também preceitos de *classroom management*.

A título de exemplo, a docente utilizava o apelido “*sweetie*” para se referir a todos os discentes, deixando de chamá-los pelo nome. Ao implementarmos tentativas para diminuir o uso do apelido, pedimos aos alunos que criassem um *name tag* personalizado para colocarem em cima das mesas em todas as aulas de LI para que a professora conseguisse aos poucos aprender seus nomes, referindo-se à placa quando se esquecesse. A partir dessa atitude, percebemos um movimento na atmosfera da sala de aula, uma vez que os alunos eram reconhecidos pelo nome – cerne da sua identidade pessoal – e se tornaram presença na sala de aula (BIESTA, 2017) e na relação com a professora, que agora se dirigia a eles não com um tratamento geral, como o uso de um apelido, mas afirmando sua presença e enxergando-os ao chamá-los pelo nome próprio.

Além disso, durante as sessões de diálogo entre as parceiras, conversas sobre tratamentos irônicos e hostis e a postura docente em sala de aula ao dar aula apenas para os alunos que estavam interessados, ignorando os demais, foram pauta para as reflexões entre elas. Tentativas de diminuir esses tipos de tratamento, além de aumentar o contato visual e corporal com alunos antes ignorados, ao adentrar as fileiras e caminhar pela sala de aula, foram incorporadas na dinâmica docente, refletindo no seu posicionamento em sala de aula frente aos alunos.

Desse modo, nas palavras de Gaiarsa (1976 *apud* NOVELLI, 1997, p. 47), a mudança do outro “me obriga a mudar”, e não há mais espaço para perpetuar as mesmas condutas do relacionamento atual. E é aí que, finalmente, os efeitos do trabalho na parceria universidade-escola começam a ser vislumbrados pelos alunos, em que eles percebem que o seu relacionamento atual, marcado por uma resistência, é perturbado e desestabilizado, e gradativamente começam a acompanhar, ainda que timidamente, a professora em uma caminhada pedagógica e identificatória para além do verbo *to be*.

Vejamos os próximos excertos:

[12] Eu **gostei** dela, bastante **interativa**, e **dá para ver que a professora se esforça em fazer a aula dela melhor**. (Aluno(a). Relato mensal, 22 de maio de 2018)

[13] A aula é muito **top**, **gostei** demais, **pois a professora melhorou demais**. (Aluno(a). Relato mensal, 26 de junho de 2018)

Nos excertos [12] e [13] flagramos o verbo “gostar” sendo utilizado em relação à aula, e o motivo é apontado para a professora e para a percepção de que “ela se esforça em fazer a aula dela melhor” e o fato de que a docente “melhorou demais”. Ao enunciar “dá pra ver”, em [12], há indícios de que as tentativas da professora de desenvolver uma relação bem-sucedida entre eles são visíveis aos alunos e eles reconhecem seus esforços.

Para a docente, não só os alunos conseguem ver, mas ela própria começa a enxergar o modo como ela se relacionava com os alunos, ao enunciar: “Eu tinha dificuldades para enxergar se era querida ou não”, no excerto [14] adiante. Compreendemos, com o uso do verbo “ter” no tempo passado, que a professora Ana desenvolve uma postura mais cuidadosa em relação aos alunos, enxergando-os e afirmando-os no ser presença em sala de aula e no ser-com-o-outro na experiência do ensino-aprendizagem:

[14] **Eu tinha dificuldades para enxergar se era querida ou não**, se conseguia demonstrar meu afeto ou não, **se minha postura permitia aos meus alunos enxergar o privilégio que sinto em estar diante deles num fazer tão desafiador**. (Professora Ana. Narrativa, 21 de maio de 2018)

Como em um efeito borboleta, em que um bater de asas poderia influenciar o curso natural das coisas, ou seja, em que uma simples ação pode acabar causando grandes movimentos, percebemos que ao ser enxergada pelo outro na sua relação com a universidade como legítima da sua posição docente, a professora também enxerga seus alunos e os legitima naquela posição. Ela então os enxerga como seres presentes na relação da sala de aula, permitindo-lhes enxergar seu posicionamento docente mais presente e ativo, fato constatado pelo aluno em [12], ao também utilizar a habilidade de ver ao enunciar “dá para ver”, o que culmina na ressonância de adjetivos como “interativa”, evidenciando o diálogo mais recorrente e a relação sendo construída na interação da sala de aula da turma A.

Na próxima subseção, apresentaremos os gestos de interpretação sobre a utilização da LI, a capacidade e motivação dos alunos e o seu (re)conhecimento na língua estrangeira a partir da parceria universidade-escola em sua sala de aula.

### 3.2.3 “Faz parte do que eu sou!”

Nesta subseção, buscaremos evidenciar os deslocamentos discursivos e identitários dos alunos em relação à LI – utilizada tanto pela professora quanto por eles –, à sua capacidade/motivação e (re)conhecimento na LI. Mais uma vez, os efeitos de sentido nos discursos dos discentes evidenciam sujeitos contraditórios e heterogêneos que no decorrer da parceria universidade-escola iniciam um processo de rupturas e desvios, (des)identificando-se com formações discursivas (FDs) em movimentos que não se configuram como uma mudança, como sendo um possível *antes* e *depois*, mas um deslocar que retira o sujeito de uma posição enunciativa para outra (NEVES, 2008).

Em outras palavras, as FDs com que os alunos se (des)identificam durante a parceria universidade-escola evidenciam a heterogeneidade constitutiva do sujeito frente a um acontecimento que conduzirá ao estranhamento e ao descentramento de si, principalmente na relação dos alunos com a professora e com a LI e nas suas representações e identificações que vão sendo (res)significadas.

Vejam os primeiros excertos desta subseção:

[15] Foi **razoável**, Ana hoje explicou melhor que os últimos dias, mas ela ainda poderia mudar, **ela só fala inglês e às vezes não entendemos**. (Aluno(a). Relato mensal, 22 de maio de 2018)

[16] Acho que não é **necessário** falar toda hora em inglês, **pois nós alunos não entendemos**. (Aluno(a). Relato mensal, 22 de maio de 2018)

O aluno em [15] qualifica a aula como “razoável”, avaliando o desempenho da professora, e utiliza a conjunção adversativa “mas” para enunciar que apesar de a aula e a professora estarem se desenvolvendo, ele acredita que poderia mudar mais. Logo adiante na cadeia sintagmática percebemos que a professora poderia mudar mais, uma vez que ela só fala em inglês e ele – incluindo-se em “não entendemos” – não compreende. O aluno em [16] também mobiliza o mesmo efeito de sentido qualificando como desnecessário falar inglês a todo momento e explica: “pois nós alunos não entendemos”.

Evidenciamos que o trabalho inicial das parceiras em relação à utilização da LI, trabalhando com *classroom language*, *classroom management* e *lesson planning*, não reflete imediatamente nos alunos, e seus enunciados ainda reverberam efeitos de sentido sobre a impossibilidade de entender a LI e a demanda de que a professora fale português, já que “não é necessário falar inglês o tempo todo”, e uma vez que a mudança que ela deveria fazer seria

falar mais português. Ademais, nas primeiras intervenções didáticas que propunham o trabalho com a habilidade oral, flagramos uma posição de estranhamento dos alunos ao participarem de atividades que lhes propiciariam a oportunidade de uso da LI, uma vez que eles se encontravam desidentificados com a língua e tinham fronteiras ainda levantadas, envoltos em sua concepção identitária una e ilusória.

A partir de Grigoletto (2003), cremos encontrar-se aí a explicação para a reação dos alunos, observada durante as aulas e recorrente nas notas de campo, na forma de risos, piadas e gozações ao ouvir o colega enunciando em LI e ao ouvir algumas falas recorrentes da professora – como as frases típicas de *classroom language* –, que são alvo de imitações e gozações. Por exemplo, ao ouvir o número *fourteen*, o aluno enuncia: “Ah sim, o Luizinho é fortinho”.<sup>34</sup> Esse aluno estaria também buscando preencher o significante que ele ouve com um significado com o qual ele se identifica, ou seja, com palavras de sua língua materna, material fundador da sua realidade.

No entanto, com o passar dos meses da participação no projeto UNISALE, o planejamento didático desenvolvido pelas parceiras reflete diretamente no interesse dos alunos ao perceberem a LI não mais como algo distante, mas como outro signo linguístico para se (re)conhecerem e construírem suas identidades e performances (LOPES, 2016) na língua. Vejamos os excertos:

[17] Olá! Eu gostei da aula de hoje, porque foi do meu **interesse**, o meu interesse é ajudar o próximo e ela, a professora **passou uma atividade do livro** sobre ajudar as crianças no hospital. E eu gostei. (Aluno(a). Relato mensal, 22 de maio de 2018)

[18] Bom, a aula foi ótima **bem melhor que a última porque tratou-se de assuntos que fazem parte do que eu sou**. (Aluno(a). Relato mensal, 26 de junho de 2018)

No enunciado [17], o aluno cita o uso do livro didático, porém, dessa vez, seu uso não produz efeitos de sentido relacionados a uma aula repetitiva e chata, e sim a uma aula interessante, com conteúdos que seriam relevantes para aquela série e idade. Defendemos que o uso do livro didático apropriado para a série e idade do aprendiz é, portanto, possível, mesmo que necessite de adaptações e ajustes de acordo com cada realidade e contexto. Já em [18], o aluno denomina a aula como “bem melhor que a última”, e com a conjunção explicativa “porque” ele reafirma o interesse dos alunos de se (re)conhecerem na aula e na LI, ao realmente serem capazes de trazer essa língua, vista como além das fronteiras impostas,

<sup>34</sup>Notas de campo da pesquisadora-parceira, 9 de maio de 2018.

para perto de si e fazer parte “do que eu sou”, ou seja, da sua identidade pessoal, o que possibilita processos identificatórios como aprendizes de LI.

Percebemos, desse modo, que os planos de aula desenvolvidos na parceria universidade-escola se tornam mais próximos dos alunos ao abordarem assuntos que coadunam com sua realidade, que o reconhecem como aprendizes no seu espaço e os motivos que os fariam aprender e se (re)conhecer naquela língua outrora estranha, premissas também evidenciadas no estudo de Lopes (2016) sobre o material didático de LI e a inclusão de alunos em situação de risco.

Conjuntamente, após alguns meses dentro da parceria universidade-escola e das intervenções pedagógicas na turma A, deslocamentos discursivos sobre o uso da LI pela professora começam a ser incorporados nos enunciados dos alunos. Vejamos os excertos adiante:

[19] “Professora, fala **só um pouco** devagar”. (Aluno(a). Notas de campo da pesquisadora-parceira, 15 de junho de 2018)

[20] “Professora, **fala de novo!**” (Aluno(a). Notas de campo da pesquisadora-parceira, 20 de junho de 2018)<sup>35</sup>

Evidenciamos, nesses excertos, deslocamentos discursivos de um demandar que a professora falasse português para o pedido de que ela fale só um pouco mais devagar ou que repita o que foi dito para que eles possam compreender. Ou seja, eles começam a dar espaço para outras possibilidades de dizeres, em que as fronteiras que demarcavam o lugar da LI como estranha, “de fora”, são timidamente abrandadas e se abrem para o novo. Além disso, a partir do terceiro relato mensal, evidenciamos outros movimentos de identificação com a LI ao flagrarmos vários enunciados escritos em língua inglesa. Vejamos os excertos abaixo:

[21] A aula hoje foi muito **produtiva**, nós descobrimos várias coisas sobre outras pessoas. **Cool!** (Aluno(a). Relato mensal, 10 de julho de 2018)

[22] Was good, I liked. **I learned a lot** things about the activity. (Aluno(a). Relato mensal, 28 de agosto de 2018)

[23] **In love the class**. Very good. (Aluno(a). Relato mensal, 28 de agosto de 2018)

<sup>35</sup> Em um encontro com a professora Ana durante a Jornada Pedagógica de Nova Lima, organizada pelo Programa Interfaces da FALE/UFMG, ela nos relata essa percepção de movimentos discursivos dos alunos lhe pedindo que falasse mais devagar ou repetisse o que foi dito na LI. Movimentos depois identificados pela pesquisadora-parceira em várias observações nas turmas atendidas pelo projeto UNISALE.

Esse encontro do sujeito-aluno com a LI nos dão mais evidências de que algumas fronteiras, *a priori* levantadas, começam a ser desestabilizadas, e aquela LI que era vista como “legal para os outros” começa a pertencer-lhe, tanto que ele “toma a palavra de forma significante em L2” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 247 *apud* GRIGOLETTO, 2003, p. 232). Assim, alguns alunos são capturados pela identificação com a LI ao utilizarem-na como veículo de expressão real de suas opiniões – “Cool!” –, de sua capacidade cognitiva – “I learned a lot” – e de seus sentimentos – “In love the class”.

Anteriormente, havia demarcações nítidas de identidades ilusórias e uma resistência à LI. No desenvolvimento da parceria universidade-escola, os gestos de interpretação acima nos mostram a presença de possíveis identificações que vêm perturbar essa ilusão de identidade una e fixa, promovendo deslocamentos identitários que residem “na possibilidade de que um outro olhar seja lançado ao sujeito, um outro discurso o interpele e instaure uma dúvida sobre a imagem que ele tem de si mesmo” (TAVARES, 2010, p. 210). Os alunos da turma A instauram novas possibilidades de (se) dizer, fazer e ser ao se descentrarem e se abrirem para formações discursivas outrora não disponíveis, ao tomarem a palavra de forma significante e se permitirem enunciar em língua inglesa.

Através desses movimentos de identificação com a LI, com a professora Ana e com as aulas, efeitos de sentido sobre a capacidade e a motivação dos discentes emergem em seus discursos. Vejamos os últimos excertos desta subseção:

[24] **Legal**, eu aprendi **muito** hoje, sabendo fazer algumas perguntas que **tinha** dificuldade. (Aluno(a). Relato mensal, 26 de junho de 2018)

[25] **Aprendi de forma fácil. Amei** a forma de ensino. É **gostoso** de aprender. (Aluno(a). Relato mensal, 10 de julho de 2018)

[26] Foi nice, **no começo do ano** estava desinteressado, mas **agora** estou gostando e focando mais. **Conseguir fazer as atividades muito cool!** (Aluno(a). Relato mensal, 28 de agosto de 2018)

O aluno em [24] utiliza o advérbio de modo “muito” para intensificar a afirmação de que ele aprendeu e utiliza o verbo “ter” no passado nos dando indícios de que após a aula as dificuldades que ele tinha foram esclarecidas. Já em [25], o aluno enuncia ter amado o modo como aprendeu, utilizando o adjetivo “gostoso” para qualificar a forma de ensino e a locução adverbial “de forma fácil” para descrever o modo como ele aprendeu. Finalmente, em [26], o dizer do aluno tem uma marcação de um *antes* e *depois*, na qual ele revela que no início do ano ele não tinha interesse pelas aulas de LI e agora está gostando e mais focado.

Percebemos que o motivo do seu interesse parte da sua capacidade de conseguir participar e realizar as atividades quando ele enuncia “Conseguir fazer as atividades muito cool!”.

Sua expectativa sobre si mesmo e sua habilidade de conseguir fazer as atividades desestabiliza a determinação sócio histórica da incapacidade do aluno da escola pública de aprender a LI (ALMEIDA FILHO, 2007), e ele também acaba por “se des-cobrir” na aprendizagem, da mesma forma que a professora “se des-cobre” no ensino. Ademais, ao contrário da incapacidade apresentada anteriormente com o verbo “conseguir” na negativa e o verbo “ter” no presente, verificamos nos enunciados acima o primeiro verbo na afirmativa e o último no tempo passado, evidenciando deslocamentos discursivos, em que uma nova posição-sujeito passa a conviver com as demais antes disponíveis.

No entanto, reafirmamos que não operamos com o conceito de um *antes e depois* evidente, em que haja uma mudança, e sim com o de deslocamentos (NEVES, *et al.*, 2013; TAVARES, 2010; HON, 2009; NEVES, 2008) que dizem de um ir e vir, de um movimento que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva para outra. Esse movimento não necessariamente significará grandes mudanças, mas sim um desvio, uma ruptura e um desprendimento de certas representações e identificações que darão lugares a outras ou conviverão juntamente, evidenciando a heterogeneidade que perpassa o interdiscurso e nos constitui enquanto sujeitos.

Passemos para a última seção de análise, na qual apresentaremos os efeitos de sentido mobilizados nos meses finais e após a parceria no projeto UNISALE.

### **3.3 Como a parceria universidade-escola deixa a sala de aula de LI**

Nesta última seção do presente capítulo de análise, trabalharemos os efeitos de sentido mobilizados nos meses finais da parceria universidade-escola e após a sua conclusão. Procuraremos descrever e interpretar os dizeres circulantes e o modo como os sujeitos se relacionam com eles na produção de sentidos e saberes, incluindo, mais uma vez, todos os sujeitos envolvidos nessa parceria universidade-escola: a professora, a pesquisadora-parceira e os alunos da turma A. Objetivamos, portanto, compreender de que forma a parceria universidade-escola deixa a sala de aula de língua inglesa (LI) e seus sujeitos após o seu acontecimento.

#### **3.3.1 “Envolvidos e capturados”**

Nesta subseção buscaremos descrever e interpretar os dizeres dos alunos da turma A após o encerramento da parceria universidade-escola no projeto UNISALE, com o objetivo de evidenciar os efeitos de sentido mobilizados em relação à aula de LI, assim como dizeres da docente sobre os alunos e a relação (re)construída com eles. Dizeres anteriores às intervenções da parceria qualificavam a aula de LI como ‘repetitiva’ e ‘chata’ e a relação professora x alunos se encontrava impregnada de um alto grau de resistência e conflitos.

Iniciaremos com os excertos dos alunos, dos quais depreendemos representações da aula de LI como “interativa” e “envolvente”:

- [1] Uma aula muito boa e **animada**, fazemos exercícios do livro e atividades da professora, uma ótima **interação se envolvemos muito**. (Aluno(a). Questionário final, 2 de outubro de 2018)
- [2] Fazemos atividades do livro, exercícios da folha, temos **interação verbal... a interação melhorou muito desde o começo do ano a professora é legal e bem divertida** e também trabalhamos com imagens e músicas. (Aluno(a). Questionário final, 2 de outubro de 2018)
- [3] **É uma aula boa que envolve muito os alunos**, bem alto (grau de interesse), **porém tenho muita dificuldade**. (Aluno(a). Questionário final, 2 de outubro de 2018)
- [4] Nossa aula de inglês costuma ser muito **envolvente, só perde um pouco em qualidade por causa de alguns alunos que conversam muito e atrapalham a aula**, tirando isso nossas aulas são ótimas, eu falo inglês, ouço inglês e escrevo inglês e acabo por adquirir bastante conhecimento. (Aluno(a). Questionário final, 2 de outubro de 2018)

Notamos, nos excertos acima, dizeres ressoantes em todo o *corpus* no encerramento da parceria que evidenciam a interação e o envolvimento dos alunos nas aulas de LI. Há indícios de alguns processos de desidentificação e deslocamentos com os dizeres de uma das representações anteriores, que evidenciavam a aula de LI como “chata” e “repetitiva”.<sup>36</sup> É possível que ao longo dos seis meses da parceria os alunos foram sendo envoltos e capturados, uma vez que a identificação é uma captura (MANNONI, 1994), por outras possibilidades de ser e (se) dizer sobre a aula de LI, passando por processos de desestabilizações e choques entre FDs que os constituíam e constituíam suas representações e processos identitários.

No excerto [1], as atividades do livro e a professora movimentam sentidos distintos dos anteriores, que agora são descritos como “animada”, “envolvente” e “interativa”,

<sup>36</sup> Ver Apêndice E para os dados quantitativos que corroboram os gestos de interpretação.

assim como em [2], em que o aluno cita a interação verbal e faz uma comparação do início do ano e ao final do ano e enuncia que “a interação melhorou muito desde o começo do ano”. Não há aqui uma marcação de um *antes* e *depois*, mas um indicativo de um processo de melhoria na interação. Esse item lexical – “interação” – produz efeitos de sentido a respeito de uma comunicação e um diálogo entre os sujeitos, em que eles se fazem presença (BIESTA, 2017) na relação em sala de aula. A professora é descrita como “legal” e “divertida”, em [2], distanciando-se da representação de professora “chata” e “desinteressante”.

Tais efeitos de sentido também são apreendidos do *corpus* da professora Ana durante sua entrevista final. Vejamos o excerto a seguir:

[5] Eles querem ser acolhidos / né / **eles querem ser enxergados / e eles querem se ver nos meus planejamentos** / isso é ser professora de inglês / **é enxergar / o meu público** / que hoje é adolescente / e trazê-lo pros meus planos. (Professora Ana. Entrevista final, 28 de setembro de 2018)

Ao ser questionada sobre o que os alunos querem aprender, a docente aciona, novamente, itens lexicais relacionados à capacidade de ver e de (se) enxergar. Para ela, os alunos querem afinal “ser enxergados” e “querem se ver”, ou seja, eles desejam ser notados naquele espaço da sala de aula e serem reconhecidos como legítimos e capazes de ter aquela aula, uma vez que eles também desejam se ver nos planejamentos da docente. As tomadas de posição da docente se dão a partir de um momento de identificação em que sua representação sobre seus alunos é desestabilizada e reestruturada, deslocando o seu dizer e agir.

Essa reestruturação reflete diretamente na sua relação com os discentes, que, a partir do olhar do outro, são envolvidos e capturados em processos de identificação e das aproximações na relação professora x alunos, em que eles se tornam vistos e legitimados como aprendizes, tornando a sala de aula um espaço de realização e movimentando a sua construção inicial, que indicava um espaço de resistência e desencontros.

No entanto, os dizeres também nos indicam que esse processo é da ordem de um deslocamento, de um ir e vir, mobilizando os sujeitos que ora avançam, ora recuam. No excerto [3], por exemplo, o aluno enuncia que “É uma aula boa que envolve muito os alunos”. Interessante notar que ele se distancia da posição de aluno ao dizer que “envolve muito os alunos”, mas não seria ele um aluno também? Parece-nos que esse sujeito não se inclui no grupo de alunos, mobilizando efeitos de sentido relacionados a um “eu e eles”, em que a aula envolveria a eles, mas não ao “eu”. Em outras palavras, o aluno se insere na representação que circula em sala de aula nesse momento sobre uma aula “envolvente”, no entanto indica o seu distanciamento e a causa dele após a conjunção adversativa “porém tenho muita dificuldade”.

Já o aluno em [4] também representa a aula como “envolvente” e insere uma glosa explicativa que indica um certo grau de indisciplina e desinteresse de alunos que não estariam tão envolvidos nas aulas e as atrapalhariam com conversas paralelas. Compreendemos, desse modo, que apesar da representação que permeia todo os *corpus* após a parceria universidade-escola sobre uma aula envolvente e interativa, também encontramos resquícios da dificuldade dos alunos com a LI e a indisciplina e o desinteresse de alguns, indicando mais uma vez que não há um *antes* e *depois* da parceria na sala de aula da turma A, mas sim deslocamentos discursivos e identitários que fazem com que os sujeitos se mobilizem, alimentados pela (re)construção das relações e processos identificatórios no espaço da sala de aula.

Finalmente, a resistência que permeava a relação professora x alunos é substancialmente deslocada, e a construção de um *rapport* mais bem-sucedido é evidenciado pela professora Ana:

[6] **Eu acho que eles estão vendo / essa professora está tentando uma coisa nova / não nova / tá querendo fazer alguma coisa por nós / eu acho que eles viram isso sim [...]** mas ninguém me falou isso não / pessoalmente não falou / mas assim / **por meio dessa aproximação dos alunos / essa forma diferente de chegar / um abraço de um aluno / eu acho que a gente pode / são significativos.** (Professora Ana. Entrevista final, 28 de setembro de 2018)

Para a docente, os alunos também conseguem ver, do mesmo modo como agora ela também os enxerga, derivando sentidos de um reconhecimento da sua posição docente ao atuar de modo parafrástico com outros dizeres. Tal reconhecimento também se filia a sentidos que se afastam de uma aula “mais do mesmo”, quando a docente enuncia que “está tentando uma coisa nova”, mas logo após ela insere uma denegação: “não nova, tá querendo fazer alguma coisa por nós”. Inúmeros sentidos se desprendem desse enunciado e capturamos a representação da professora sobre ela mesma sendo movimentada. No deslize de “uma coisa nova” a professora a nega rapidamente, negando sua representação de professora inovadora e diferente – anteriormente detectada em seus dizeres – e se constrói como uma docente que tenta fazer algo pelos seus alunos.

Percebemos que em sua legitimação como docente, a professora representa sua participação no projeto UNISALE como uma tentativa de fazer algo pelos seus alunos, o que iria além de ações pedagógicas que movimentam o ensino-aprendizagem da LI e a retira de um efeito de suspensão (REIS, 2018b). Seria também da ordem da relação, do processo de ser-com-o-outro em sala de aula, de reconhecer e legitimar os aprendizes e incluí-los “fazendo algo por eles”.

Nas palavras de Novelli (1997), estar com o outro em sala de aula é sinônimo de exigências, conflitos e desafios, e estar nesse espaço de encontro requer apreciação pelo que ali acontece. Tanto a professora Ana quanto seus alunos começam a apreciar o que acontece em sua sala de aula quando deixam de ocupar esse espaço automaticamente e começam a “ver” e a “enxergar” uns aos outros, o que cada lado traz para esse encontro e os movimentos que eles fazem para que todos sejam afirmados como possíveis de ensinar e possíveis de aprender.

O que faz com que eles reconheçam o outro na relação e vivenciem momentos de vida em sala de aula, ou seja, momentos que vão além da mesmice, do andar sonâmbulo, em que seres despertos que se veem e abrigam esse espaço no reconhecimento e na afirmação do eu e do outro. Coadunamos com Nacarato, Grando e Mascia (2013) ao afirmarem que os alunos são os maiores beneficiadores da parceria universidade-escola, afinal de contas, todo o processo e todas as investidas são feitas com eles e para eles.

Seguiremos para a próxima subseção de análise.

### 3.3.2 “*Meu inglês*”

Nesta subseção, evidenciamos os dizeres dos alunos no encerramento da parceria universidade-escola em relação à língua inglesa (LI) e teceremos algumas análises e descrições em relação à professora Ana e ao uso de materiais didáticos. Reafirmamos que a construção de sentidos predominantes em um discurso determinado se dá por efeitos de vibração semântica mútua, ou seja, através de marcas discursivas recorrentes (SERRANI, 2005) que constroem nossas representações. Vejamos alguns excertos dos alunos que nos dão evidências de uma aproximação da LI e da ação de enunciar em LI:

[7] Na aula de inglês **eu** aprendo como ler, escrever e **falar inglês**. (Aluno(a). Questionário final, 2 de outubro de 2018)

[8] Na maioria das vezes **nós** conhecemos novas palavras e **falamos muito em inglês**. (Aluno(a). Questionário final, 2 de outubro de 2018)

[9] **Nós fazemos muitos exercícios orais e alguns do livro**. (Aluno(a). Questionário final, 2 de outubro de 2018)

[10] A aula de inglês é boa, a sala participa e **meu inglês é razoável**. (Aluno(a). Questionário final, 2 de outubro de 2018)

Nos três primeiros excertos, [7], [8] e [9], notamos que os alunos remetem à ação de falar inglês. Em [7], o aluno enuncia em primeira pessoa, marca da subjetividade do “eu” que expressa a presença nítida do sujeito do enunciado, o que o aproxima do seu dizer, e discorre sobre aprender como ler, escrever e falar inglês. Já em [8], o aluno se insere em um “nós” – configurado como um “eu” expandido – e modalizando seu discurso através do advérbio de modo “muito”, enuncia que “falamos muito em inglês”. Em [9], o aluno agora utiliza adjetivo quantitativo “muitos” para intensificar que eles fazem “muitos exercícios orais”. Notamos que, para esses sujeitos, as atividades orais parecem ter se tornado rotina em suas aulas de LI através do uso do item lexical “muito(s)” e da afirmação de estarem aprendendo a falar inglês e fazerem atividades orais.

As representações constituídas a partir desses excertos se deslocam para outra posição enunciativa, em que essa língua, antes vista como “legal para os outros”, agora começa a pertencê-los, uma vez que “um sujeito que se diz eu em uma língua já está tomado na modalidade identificatória” (GRIGOLETTO, 2006, p. 24). Defendemos esse gesto de interpretação principalmente a partir do excerto [10], em que o uso do pronome possessivo “meu” nos dá fortes indícios de uma identificação com a LI – “meu inglês” –, e o sujeito começa a se desestabilizar e pertencer a ela, deixando-se capturar pela LI. O uso da primeira pessoa do singular, em [7], também mobiliza esse efeito de sentido pelo modo *como é dito*, tecendo uma relação com a LI ao utilizar, na mesma cadeia sintagmática, pronomes pessoais e possessivos que remetem ao sujeito e ao falar da língua. Ao enunciar “eu falo inglês” e “meu inglês é razoável”, os alunos se apoderam daquela língua, antes barrada e do outro lado de uma fronteira ilusória, e a utilizam para tratar de questões relevantes para eles e para a construção de suas identidades como aprendizes da língua estrangeira.

No entanto, apesar de esses deslocamentos discursivos nos darem indícios de uma relação (re)construída com a LI, observamos no *corpus* ao final da parceria um silenciamento nos relatos e questionários da reclamação de ouvir a LI e os pedidos para que a professora falasse português. Para Orlandi (2002, p. 75), o silenciamento seria onde “se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma ‘outra’ formação discursiva, uma ‘outra’ região de sentidos”. Os sentidos que os alunos evitam em seus relatos teriam uma conexão estreita com a relação que foi se desenvolvendo com a pesquisadora-parceira ao longo da parceria, culminando em uma circularidade de representações (REIS, 2010) do que poderia ser dito ou não nos relatos escritos para a pesquisadora-parceira. Entretanto, em nota de campo a pesquisadora-parceira relata:

As reações dos alunos são diversas, como o Mateus<sup>37</sup> que me relata que a aula foi muito boa e que nos anos anteriores sempre ficavam na mesma coisa e que esse ano, na aula de inglês, está diferente. No entanto, outros alunos ainda pedem que Ana fale português e não se interessam em algumas aulas. No geral, a atmosfera da sala, falando especialmente da A e C, se modificou e sinto os alunos mais abertos e interessados. (Pesquisadora-parceira. Notas de campo, 2 de outubro de 2018)

Há grandes chances de que esse silenciamento das reclamações no *corpus* dos alunos corresponda a esse jogo de imagens do que eles acreditam que a pesquisadora-parceira deseja ler. No entanto, ao deixarem de enunciar suas reclamações sobre a utilização da LI nos relatos, os alunos abrem espaço para que outros discursos e o trabalho significativo de outras formações discursivas se instaurem em seu interdiscurso, constituindo-os de forma heterogênea e passando a conviver com outras posições-sujeito e outras possibilidades de identificação.

Sobre a proximidade dos alunos com a LI, vejamos o excerto abaixo da entrevista final da docente:

[11] **Então a relação não só com os alunos / mas com a comunidade escolar também / é / aproximou / e dos alunos com o idioma / né / com a disciplina / houve uma proximidade também / mesmo daqueles que continuam achando / não / não é pra mim / mas houve uma proximidade sim / houve uma proximidade maior / porque quando eles veem / que o inglês pode se abaixar até mim / eles sentem o inglês lá em cima / o inglês pode descer até mim / como se fosse algo normal.** (Professora Ana. Entrevista final, 28 de setembro de 2018)

A docente discorre sobre a aproximação dos alunos com a LI e enuncia: “houve uma proximidade também / mesmo daqueles que continuam achando / não / não é pra mim / mas houve uma proximidade sim”. Nesse recorte, evidenciamos a heterogeneidade constitutiva do discurso da professora, perpassada pelas vozes de seus alunos, que relatam que a LI “não, não é pra mim”, no entanto introduzindo uma conjunção adversativa – “mas” –; rejeitando as vozes de seus alunos, a docente afirma que “houve uma proximidade sim”.

Há uma polifonia de vozes conflituosas entre o “sim” e o “não” e o desejo da docente de que sua (re)constituição identitária e a parceria universidade-escola tenham aproximado seus alunos de suas aulas, da LI e de si mesma. No entanto, flagramos no interdiscurso da docente que as vozes discentes são heterogêneas e diversas, pois alguns alunos são mobilizados a se afirmar como falantes e estudantes da LI, enquanto outros

---

<sup>37</sup> Nome fictício.

“continuam achando não, não é pra mim”, apesar do desejo da professora de conseguir mobilizar a todos, na busca incessante de uma completude e inteireza.

Ademais, quando enuncia “porque quando eles veem / que o inglês pode se abaixar até mim / eles sentem o inglês lá em cima / o inglês pode descer até mim / como se fosse algo normal”, a docente mobiliza efeitos de sentido relacionados ao prestígio social da LI e ao contexto sócio-histórico dos seus alunos, e compreende que os alunos conseguem ver que o “inglês pode se abaixar até eles”. Percebemos que a docente também movimentava sentidos sobre quem pode aprender a LI e a quem ela é destinada, uma vez que para que seus alunos aprendam esta língua ela deve “se abaixar até eles”.

O adjetivo “normal” no excerto “como se fosse algo normal” também nos chama a atenção, uma vez que, trabalhando sobre *como* o discurso é construído e as deslizas de sentidos, compreendemos que se os alunos veem a LI “como se fosse algo normal”, então o sentido que ressoa no não-dito é que não é algo normal, ou seja, não lhes é designada ou esperado que eles se apoderem dela.

A partir desse deslize, evidenciamos no fio do discurso da docente as representações que a constituem de forma heterogênea, pois mesmo desejando que seus alunos se aproximem da LI, ela também desliza para sentidos que remetem ao que Almeida Filho (2007) discorre sobre as expectativas baixas de alunos da escola pública e de seus professores sobre sua capacidade de aprenderem e/ou falarem a LI. Evidenciamos o sujeito cindido, perpassado por inúmeras vozes que o constituem e que através da linguagem, que foge ao seu controle, são flagradas.

Além disso, não podemos deixar de considerar o possível lapso da professora Ana ao enunciar “porque quando eles veem / que o inglês pode se abaixar até mim / eles sentem o inglês lá em cima / o inglês pode descer até mim /”. Ao utilizar o pronome objeto “mim”, mesmo que conscientemente se referindo às vozes discentes, flagramos na desliza do seu dizer o retorno ao movimento conflitante da docente de não pertença, evidenciando seu conflito interno de que o inglês e tudo que ele pode representar - sua posição docente, ou seja, seu lugar na escola e na academia - parece sempre lhe escapar ou lhe desafiar.

Nos inúmeros gestos de interpretação desse enunciado, também contamos com possibilidades outras de que esse “descer até eles” se configure como uma perspectiva da docente de os alunos se identificarem com a LI, o que ela consegue alcançar através de um planejamento pedagógico que incluía a LI no círculo social de seus alunos, criando sentidos para o aprendizado e a utilização da LI em seu contexto social.

Uma aula planejada pela docente já no final da parceria, por exemplo, evidencia essa tentativa de aproximação ao trabalhar com uma notícia em inglês sobre a morte do cantor de funk Mr. Catra e iniciar as aulas cantando um funk<sup>38</sup> criado por ela que ensinava aos alunos sobre a posição sintagmática do sujeito e do objeto na sentença. A docente compreende que seu planejamento didático e os materiais escolhidos para as práticas de linguagem reais em sua sala de aula se configuram como um ato ideológico e político, inerentes à vida social, e uma oportunidade para a aproximação de seus alunos dessa língua, vista, muitas vezes, como língua de prestígio e pertencente “aos outros”.

Sobre sua relação com o material didático após sua participação no projeto UNISALE, a professora Ana enuncia:

[12] **São os meus modelos né / porque eles engajaram muito bem os alunos / tendo esse / sempre pensando / foi o que faltou também no *reading* / sempre o *pre listening* / o *pre reading* / sempre lembrando disso / aí depois você coloca a prática que você quer / usando imagens / eu até continuei usando essa abordagem de imagens em outro momento / é / depois a gente coloca uma / se for / por exemplo / um objetivo de desenvolvimento da oralidade / e trabalha a estrutura linguística / e depois trabalha a fala né / estrutura linguística na escrita / depois uma prática controlada de fala / depois uma prática não controlada / [...] **Eu adotaria o livro / mas eu criaria a partir do livro / eu não ficaria só no livro de jeito nenhum.** (Professora Ana. Entrevista final, 28 de setembro de 2018)**

Percebemos, nesse excerto, o desenvolvimento da docente em relação ao uso do material didático em suas aulas e a utilização dos materiais desenvolvidos na parceria como “seus modelos”, pois estes, segundo ela, “engajaram muito bem os alunos”. Ademais, esses materiais fazem parte da sua práxis e da junção bem-sucedida entre teoria e prática que evidenciamos no decorrer do seu enunciado, no qual a docente explica o que deve ser pensado – “sempre pensando” – e lembrado – “sempre lembrando disso” – durante o planejamento de suas futuras aulas e materiais após a conclusão da parceria universidade-escola.

O seu desenvolvimento também é considerável ao analisarmos o sucesso na utilização do livro didático destinado ao 1º ano do Ensino Médio, série dos alunos da turma A, e o seu entendimento de que a adaptação do material didático é possível e que não há necessidade de não adotar o livro ou adotar um livro de séries inferiores à de seus alunos. Essas ações efetivas culminaram na apresentação e publicação de um trabalho científico

<sup>38</sup> “Hoje eu vou te ensinar como se lê inglês, primeiro o sujeito, depois o objeto. O sujeito, o sujeito, o sujeito, o sujeito, o verbo e o objeto”.

escrito pelas parceiras sobre a produção e adaptação de materiais didáticos no projeto UNISALE.

Finalizamos esta subseção evidenciando a contribuição da docente e do seu desenvolvimento na parceria no projeto UNISALE para que seus alunos vislumbrassem as possibilidades de serem legitimados como aprendizes e falantes da LI e possuíssem-na. Bem sabemos que a responsabilidade pela motivação dos aprendizes não está apenas no professor e inúmeros fatores irão influenciar o interesse discente. No entanto, compreendemos, a partir dos gestos de interpretação apresentados, que os alunos reagem aos movimentos da docente relacionados às suas atitudes, posicionamento, discursos e práticas em uma relação próxima e intrínseca nesse jogo da sala de aula, o que leva a reposicionamentos discursivos e deslocamentos identitários por parte dos discentes também, apesar de tímidos e, é claro, em diferentes graus.

Seguiremos para a última subseção deste capítulo de análises.

### 3.3.3 “*Eu estou nela e ela está em mim*”

Nesta subseção, os efeitos de sentido mobilizados no *corpus* da professora Ana e da pesquisadora-parceira ao final da parceria se constituem pela reincidência de determinadas marcas linguísticas, evidenciando a construção de uma representação sustentada pelas (rel)ações e experiências das parceiras durante a participação no projeto UNISALE. Na entrevista final com a professora Ana, dois eixos principais emergiram dos sentidos ressoantes nos seus enunciados: o diálogo e a (des)construção conjunta.

Vejamos os excertos abaixo:

**[13] A relação com a bolsista / muito boa / muito aberta / sempre tava assim / pronta para ouvir / um diálogo / a gente construiu um diálogo mesmo né, Isabela? / acho que nós construímos mesmo / nós construímos mesmo / não foi só você / ou só eu / foi uma construção / e isso aí / foi significativo para nós duas. (Professora Ana. Entrevista final, 28 de setembro de 2018)**

**[14] Eu fui muito levada a refletir sobre o que eu fiz / “o que que você achou?” / “como que foi a participação dos alunos?” [...] então / o UNISALE promoveu / melhoria teórica / melhoria na prática / melhoria pensando / essas questões eu falei em âmbito profissional / e em âmbito pessoal também. (Professora Ana. Entrevista final, 28 de setembro de 2018)**

É possível afirmar que a repetição de itens lexicais como “construir”, em [13], mobiliza efeitos de sentido relacionados ao desenvolvimento da parceria, em que as parceiras reuniram as partes diferentes de algo e foram capazes de se completar na construção: “não foi só você ou só eu”. A construção da relação se dá principalmente através da ação entre as parceiras, que durante os seis meses da parceria universidade-escola trabalharam em conjunto em diversas ações, atividades, projetos e eventos, culminando na relação “como um movimento frente à experiência decorrente do enfrentamento com o outro” (REIS, 2011b, p. 508). Ou seja, frente a esse outro que é diferente, que traz experiências novas e que faz com que o enfrente e, ao mesmo tempo, enfrente a mim mesmo, o interdiscurso que me habita, minhas representações e minha identidade ilusória una e fixa.

Os dizeres acima, [13] e [14], deslocam-se dos enunciados anteriores, quando a professora esperava que uma especialista lhe dissesse qual caminho deveria seguir. Essa construção com pedaços de diferentes partes é o que nos constitui como indivíduos em nossas relações, uma vez que, nas palavras de Biesta (2017, p. 56), “nos tornamos presença por meio de nossas relações com os outros que não são como nós”. Ademais, argumentamos que as parceiras se fizeram presença por meio de um diálogo intenso, evidenciado pela professora – “sempre pronta para ouvir / um diálogo” – e a reflexão docente – “eu fui muito levada a refletir sobre o que eu fiz” –, o que culmina na reincidência do item lexical “melhoria” em [14] e o mediador desta: o projeto UNISALE.

Para Trent e Lim (2010), a criação de um espaço para o diálogo e a negociação de ideias que podem ser compartilhadas livremente e criticamente são novos modos de trabalhar a relação universidade-escola. Concordando com os autores, Forster e Leite (2014) afirmam que o diálogo e a reflexão apresentam-se como primordiais na parceria universidade-escola e no processo de desenvolvimento profissional inicial e/ou continuado dos docentes. Ademais, a utilização do item lexical ‘bolsista’ em [1] nos chama atenção, pois anteriormente a professora se dirigia à pesquisadora-parceira como ‘pesquisadora’, o que nos dá indícios de uma reconstrução e/ou uma ressignificação de representações, retirando a pesquisadora-parceira de um possível ‘pedestal’ que ela era anteriormente colocada, nos dando indícios de um reposicionamento via discurso dessa hierarquia da universidade e da pessoa que a representa.

Outrossim, nos últimos meses da parceria, os sentidos predominantes no discurso da professora Ana, tanto em entrevista como em notas de campo e narrativas, apontam o projeto UNISALE e a parceria universidade-escola como um marco em sua carreira docente,

mobilizando efeitos de sentido que apontam para um *antes e depois* do projeto, como veremos nos excertos a seguir:

[15] O UNISALE significou um **divisor de águas** pra mim enquanto profissional / enquanto profissional é / na escola pública / não só na escola pública / na educação básica / como um todo. (Professora Ana. Entrevista final, 28 de setembro de 2018)

[16] O projeto foi / **divisor para mim** enquanto profissional / porque **eu não conseguia enxergar muitas coisas em mim**. (Professora Ana. Entrevista final, 28 de setembro de 2018)

Nesses excertos, ao enunciar “divisor de águas”, o sujeito remete à história de Moisés, que dividiu o mar Vermelho para salvar os israelitas dos egípcios, e se descreve como docente *antes e depois* do projeto UNISALE, utilizando um discurso outro originado em textos bíblicos. Entretanto, como já mencionado anteriormente, não movimentamos o conceito de um *antes e depois*, de uma mudança propriamente dita, e sim de deslizamentos e movimentos identitários dos sujeitos que o retiram de uma posição enunciativa para outra, sem necessariamente significar grandes mudanças, mas se abrindo para a possibilidade de vivenciar deslocamentos subjetivos (REIS, 2016).

Quando Ana menciona, em [16], “eu não conseguia enxergar muitas coisas em mim”, mobilizamos gestos de interpretação sobre o que não estava disponível para o sujeito sobre si mesmo e que entendemos a partir do verbo “conseguir” no passado que agora está, sendo esse o ponto principal ao representar o projeto UNISALE como um “divisor de águas”, um *antes e depois*, pois ela se des-cobre na parceria universidade-escola. Percebemos, então, que é na relação com a pesquisadora-parceira, ou seja, com a universidade, que a docente consegue se enxergar, tomando o outro como seus olhos para que ela vislumbre sua identidade e posição como professora de LI, constituindo-se das vozes que são ditas sobre ela durante a parceria – como profissional capaz e criativa – que se chocam com as vozes que constituem sua memória discursiva a respeito da sua identidade profissional e pessoal, evidenciando o sujeito sempre em construção e nunca acabado.

Além disso, sabemos que a nossa constituição realiza-se pelas e nas práticas discursivas através de relações intersubjetivas (OLIVEIRA, 2006), considerando a alteridade e a diferença em tais processos e as marcas que o outro deixa em nós, como bem exemplifica Reis (2011b), similar ao ato de tatuar. Sobre essa marca, vejamos o excerto a seguir:

[17] **Acredito que eu esteja nela e ela também esteja em mim** me mostrando como ser uma professora persistente, motivadora, inovadora e

inteligente! [...] **E também acho que estou nela**, com todo meu discurso da parceria entre nós duas, na minha disponibilidade de desenvolver com ela todos os projetos, na minha preocupação em querer fazer dar certo, nos meus *lesson plans* e ideias que ela tanto se identifica e nos livros e artigos que compartilho e que ela enuncia “que sente tanta falta” de ler textos da nossa área aplicada. (Pesquisadora-parceira. Notas de campo, 30 de julho de 2018)

A relação entre as parceiras é vista como a condição primeira para a identificação, e a partir desse laço emocional que as captura, traços identificatórios começam a transitar entre os sujeitos que se constituem na dinâmica do contato com o outro. Tal laço, segundo Reis (2011b), poderá delimitar o sucesso ou insucesso da relação, favorecendo ou impedindo o movimentar de ações e trabalhos na parceria universidade-escola. Observamos as marcas do outro em excertos como “acredito que eu esteja nela e ela também esteja em mim” e “também acho que estou nela”, o que evidencia a constituição dos sujeitos nas e pelas relações sociais e através da linguagem, que irão movimentar jogos de alteridade e identificações, fazendo com que nos tornemos um pouco daqueles com quem nos relacionamos.

No entanto, apesar de a identificação ser benéfica e parte essencial no desenvolvimento de uma parceria universidade-escola bem-sucedida, fazendo com que os sujeitos se movimentem e trabalhem em conjunto, os traços identificatórios devem conviver com a autonomia pessoal, pois é necessária uma releitura, uma ressignificação de suas imagens e representações, e não se tornar o outro ou dependente do outro. Desse modo, nos meses finais da parceria, a pesquisadora-parceira, juntamente com a coordenação do projeto UNISALE, redirecionou os encontros e os planejamentos didáticos com a professora Ana buscando uma maior autonomia docente ao tomar decisões e planejar materiais e aulas. A partir disso, vejamos os excertos abaixo:

[18] Ana sempre apresentou essas características, **mas no final da parceria ela se engajou ao planejar e pensar as aulas** e apenas dividir comigo e ouvir minha opinião e após a aplicação das aulas. Ana tem sempre ideias brilhantes e uma criatividade aguçada. (Pesquisadora-parceira. Notas de campo, 3 de outubro de 2018)

[19] Esses últimos dois meses de parceria foram fundamentais para Ana começar a encontrar **seu tom, seu jeito e suas habilidades e deixar florescer mais ainda sua criatividade e engajamento**. Acredito que ambas terminamos essa parceria com um sentimento de “**estar sem chão**” uma vez que perderemos nossa parceria. (Pesquisadora-parceira. Notas de campo, 3 de outubro de 2018)

Os enunciados acima apontam para uma tomada de posição da docente após um distanciamento da pesquisadora-parceira, uma vez que esta passou a dar mais espaço para que

a professora (re)elaborasse as aulas e materiais e apenas os compartilhasse com ela. Isso nos dá indícios do engajamento da professora na sua relação dentro da parceria que se configura como um florescer de uma professora jovem e recém-formada que se inscreve no projeto UNISALE para obter o apoio no seu início de carreira na educação básica, sendo legitimada pela universidade a se tornar presença (BIESTA, 2017) em seu novo espaço de trabalho e formação: a escola.

Entretanto, o fim da parceria é descrito pela pesquisadora-parceira como “estar sem chão”, em [19], e um enunciado similar é proferido pela docente em uma mensagem de áudio através de um aplicativo de mensagens no dia 11 de julho de 2018, em que a docente enuncia: “Estou até pensando como eu vou me virar o ano que vem sem sua cabeça!”. A cabeça é o lugar dos olhos, e a professora se preocupa com como ela irá “se virar” no ano seguinte sem esses olhos, ou seja, sem o outro que vislumbra suas possibilidades e sua capacidade que a fazem enxergar e se (re)constituir na sua posição docente na sala de aula de LI. Desse modo, é na falta, marcada linguisticamente pela preposição “sem” – “estar *sem* chão”, “me virar o ano que vem *sem* sua cabeça” –, e não na completude que essa parceria universidade-escola chega ao fim.

Sobre a falta, vejamos os últimos excertos desta subseção:

[20] Eu **vou** continuar estudando / inclusive eu **quero** comprar aquele livro / teve um livro que você mandou pra mim [do Jeremy Harmer?] acho que é esse [eu te enviei ele no PDF né] tu me enviou / eu **quero** comprar ele [...] **a questão é que muitas vezes não se tem tempo para fazer isso** / mas eu acho que **a gente tem que separar um tempo** / no nosso módulo / pode ser feito **isso** / eu **posso continuar usando meu tempo de módulo pra pensar sobre isso**. (Professora Ana. Entrevista final, 28 de setembro de 2018)

[21] Então é esse o meu projeto / eu **vou** continuar lendo / eu **quero** aquele material lá (risos) / **quero** aquele livro / **quero** continuar lendo o livro da Andrea Mattos / porque ver aqueles / tanto ler a base / eu li / mas eu **quero** reler / sobre letramento crítico / e ver as experiências / ver as críticas que são feitas / isso aí nos ensina muito. (Professora Ana. Entrevista final, 28 de setembro de 2018)

A repetição dos verbos “querer” e “ir” nos excertos [20] e [21] ressoam também em outros enunciados do *corpus* da professora Ana, o que evidencia o professor de LI como sujeito da falta, do desejo, sempre em busca de completude, inteireza e controle (GIAROLA, 2016; SÓL, 2014). Dividir as águas e chegar à outra margem não a “salva” de sua falta constitutiva, sua vontade de preenchimento e angústia, o que evidencia que a parceria

universidade-escola não se configura nem pretende se configurar como um fim em si mesmo, um pacote de receitas prontas e uma panaceia (FOERSTE, 2005) para a solução de questões sobre a formação docente e o ensino-aprendizagem de LI.

Ademais, o pronome demonstrativo “isso” repetido no excerto [20] nos direciona a atenção e nos faz questionar se “isso” seria o desenvolvimento docente, a preparação de aulas e materiais ou o estudo de textos teóricos relacionados à área da Linguística Aplicada. De toda forma, a professora se inscreve em um discurso de desresponsabilização e queixa docente ao enunciar que “a questão é que muitas vezes não tem tempo para fazer isso”, no entanto, com o apoio do outro – ou seja, da parceira e da universidade –, ela se ocupa desses “isso”.

Desse modo, parece-nos que a professora Ana necessita fortemente do apoio do outro para se responsabilizar pelo seu fazer docente, e em movimentos heterogêneos e contraditórios, evidenciando a constituição do sujeito, ela se distancia da posição enunciativa (REIS, 2007) enunciando a partir de um grupo “a gente” – “a gente tem que separar um tempo” – e logo em seguida ela toma a posição enunciativa e apresenta a solução: “eu posso continuar usando meu tempo de módulo para pensar sobre isso”. Percebemos o sujeito interpelado pelas formações discursivas distintas que convivem no interdiscurso disponível a ele, uma vez que ele ora se responsabiliza, ora se culpabiliza, em uma relação contraditória e conflituosa.

Entretanto, problematizamos questões como o desejo barrado pelo tempo docente, o que nos dá indícios de quão árduo o desenvolvimento profissional pode ser devido à estruturação do trabalho escolar cotidiano. Larrosa (2018) argumenta que na escola, lugar para o ócio, alunos e professores não encontram nesse espaço o tempo para o ócio, sendo os professores sempre abarrotados por tarefas burocráticas, o que impede que ele continue a ser um estudioso e um apaixonado pela matéria que ensina.

Desse modo, percebemos que, apesar de o projeto UNISALE buscar implementar ações significativas de desenvolvimento docente dentro do espaço-escolar, esbarramos em políticas educacionais sobre a questão do tempo livre docente ao pensarmos nas possibilidades de desenvolvimento da professora Ana após a finalização da parceria no projeto de extensão. A professora argumenta que pode continuar utilizando seu tempo de módulo para os “issos” que ela deseja, no entanto, não conseguimos prever como a docente continuará utilizando esse tempo, a despeito de ter sido utilizado muito bem durante essa parceria universidade-escola para o planejamento de materiais, ações e aulas.

Sobre essa questão, Mateus (2014) discorre que

políticas verdadeiramente comprometidas com a qualidade da formação de professores precisam ir muito além de estratégias de reorganização da relação entre universidades e escolas para abraçar a responsabilidade com as dimensões sociais da profissionalização docente, desde o perfil do ingressante nos cursos de licenciatura até suas oportunidades de trabalho digno (MATEUS, 2014, p. 378).

Problematizamos que esse comprometimento evidenciado pela autora inclui uma política educacional de organização do trabalho docente em seu espaço-escolar que permita que o professor planeje ações que visem um desenvolvimento profissional na/para a escola, dentro do seu contexto de trabalho e formação.

Defendemos, por fim, que ao se encontrarem nas pontes construídas na parceria universidade-escola, seus sujeitos criam um espaço propício para debater questões, como o tempo docente, que são alvo de discussões sobre políticas educacionais e investimentos na formação do professor em atuação. Ademais, podemos compreender a parceria universidade-escola no projeto UNISALE, a partir deste estudo, como uma oportunidade que nos permite derrubar muros e atravessar pontes, chegando finalmente à escola e ouvindo as vozes dos professores que ressoam naquele espaço.

Estes irão desenvolver uma parceria única e irreplicável com a universidade, uma vez que tal relação se dará a partir da constituição subjetiva e identitária de cada um, tomando como primordial a identidade pessoal docente, sua história e momento de vida e seu espaço escolar. Cabe então à universidade também ressignificar sua posição historicamente privilegiada, ser presença nessa relação e se colocar em uma posição de escuta e serviço, dispondo-se verdadeiramente a acolher e ser-com-o-outro em uma parceria verdadeiramente colaborativa.

Teceremos, finalmente, nossas considerações finais sobre este estudo.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.*

(BONDÍA, 2002 p. 21)

Neste estudo, procuramos identificar, descrever e compreender os efeitos de sentido no discurso dos sujeitos envolvidos em uma parceria universidade-escola no projeto UNISALE. Assim, para a finalização de nossa pesquisa, retomamos as perguntas que nos direcionaram durante todo o trabalho, a fim de tecermos nossas considerações finais.

Sobre a primeira pergunta, “De que modo a professora e a pesquisadora-parceira constroem e compreendem a relação de parceria dentro do Projeto UNISALE?”, os gestos de interpretação nos dão fortes indícios de que a abordagem inicial da pesquisadora-parceira, a partir de uma posição de escuta, diálogo e colaboração, é crucial para o estabelecimento da relação e da identificação entre as parceiras, principalmente o discurso da primeira sobre as possibilidades de a escola e da universidade trabalharem de forma conjunta. Tal posicionamento se faz extremamente importante dentro do projeto UNISALE, uma vez que corremos o risco de simplesmente reproduzir estruturas injustas de poder da universidade sobre a escola ao adentrarmos esta última.

Como esperado, a professora Ana inicia sua relação na parceria representando a pesquisadora-parceira como alguém que teria as respostas para suas frustrações e problemas encontrados na sala de aula de LI, além de também reproduzir discursos sobre a dicotomia teoria *versus* prática e a distância histórica entre a escola e a universidade. Ademais, o seu dizer e seu fazer se desencontravam, pois, apesar de se representar como uma professora inovadora e diferente, ela se inseria em uma prática em suspensão assujeitada ao discurso da estagnação do ensino de LI na escola regular pública.

Entretanto, com o decorrer da parceria universidade-escola, nossas análises puderam constatar o relacionamento profícuo desenvolvido entre as parceiras através de movimentos identificatórios a partir do fato de a pesquisadora-parceira representar para a professora a imagem que ela deseja fazer de si mesma, uma professora inovadora e diferente, e também a professora representar para a pesquisadora-parceira a possibilidade de aproximação da universidade e da escola.

Sendo assim, concluímos que as parceiras constroem uma relação na parceria universidade-escola de acordo com as imagens e representações que fazem uma da outra, que resultam em tomadas de ações conjuntas amparadas por diálogo e reflexão constantes e um desejo de estabelecer uma relação bem-sucedida de ambas as partes. Compreendemos, assim, não só a constituição do eu pelo olhar do outro, mas também a identificação no outro de partes que o eu deseja ser e/ou possuir, sustentadas pelas práticas discursivas que constituem suas representações e seus processos identificatórios.

Atentamo-nos ao fato de que tais acontecimentos não são percebidos como uma ‘receita’ ou ‘fórmula’ para a parceria universidade-escola no projeto UNISALE, uma vez que há uma forte dependência da relação entre os sujeitos, a base de toda parceria. É sabido que, com outros sujeitos, outros contornos e outros (não) espelhos, a relação sempre se dará de forma única e subjetiva entre os parceiros.

Ademais, as parceiras passam por deslocamentos, em que, ao se enxergar e se descobrir na relação com a pesquisadora-parceira, a professora Ana incorpora e realmente transforma em ações a representação que ela fazia de si mesma, o que faz com que ela se responsabilize pela sua prática pedagógica e se movimente de um efeito de suspensão que permeava o início do seu ensino naquele espaço escolar.

Os deslocamentos da docente também são ressaltados acerca dos discursos sobre a distância entre as instituições de ensino e a dicotomia teoria *versus* prática, uma vez que a professora mobiliza outros discursos, ao final da parceria, relacionados à construção conjunta, às possibilidades de aproximação universidade-escola e, principalmente, a respeito dos materiais didáticos reelaborados pelas parceiras, que deslocam a representação de uma prática separada da teoria, pois a professora pôde constatar a junção destas em uma práxis docente apoiada em livros e artigos consultados pelas parceiras.

Podemos perceber também como a relação universidade-escola no projeto UNISALE é (re)construída pela docente, que trabalha seu “eu-professor” e sua identidade pessoal, posicionando-se como professora de LI em seu espaço de trabalho a partir de uma legitimação do seu fazer docente naquele espaço. Essa legitimação oriunda da universidade em seu espaço escolar é um movimento interessante de uma professora jovem, em início de carreira, que necessita do apoio da instituição de ensino superior para transpor o discurso da estrutura sobre o fracasso e a ineficiência do ensino-aprendizagem de LI na escola regular pública, que assujeitava seu fazer.

Iríamos além ao afirmarmos que a colaboração universidade-escola poderá atuar em diferentes níveis e de diferentes maneiras no combate e na superação do discurso do fracasso do ensino de LI em contextos regulares públicos, ao reconhecer os professores, principalmente aqueles em início de carreira, como legítimos da sua posição docente e do seu fazer pedagógico em uma memória discursiva que não favorece suas tomadas de ação em direção a um ensino-aprendizagem de LI bem-sucedido. Ao afirmarmos uma legitimação docente pela universidade no ambiente escolar, admitimos que a relação de poder verticalizada entre as instituições de ensino ainda está fortemente presente, por isso

trabalhamos com o conceito de deslocamentos na própria proposta do projeto UNISALE e nas parcerias que são firmadas nele.

Além disso, ressaltamos uma legitimação de outra ordem, relacionada a afirmações identitárias raciais que fazem com que o sujeito-professor verdadeiramente se vislumbre nas posições que ocupa. Isso evidencia o processo de ser-com-o-outro e suas práticas discursivas, pois “é por meio do outro que nos reconhecemos como sujeitos e recriamos nossas identidades profissionais, raciais, sexuais, étnicas, religiosas e incontáveis outras que se forjam no interior das relações que vivemos” (MATEUS, 2009, p. 315).

Os deslocamentos da pesquisadora-parceira também são reconhecidos uma vez que, como sujeitos perpassados por um interdiscurso sobre a relação sócio-histórica da universidade com a escola, a posição de pesquisadora-parceira também passa por deslocamentos se inscrevendo ora em discursos sobre a necessidade de rehistoricização da relação entre as duas instituições e ora reproduzindo um interdiscurso e as relações de poder que nos perpassam como sujeitos.

Frisamos, assim, o modo pelo qual a universidade pode se beneficiar da relação próxima e menos verticalizada com a escola ao trabalharmos com um processo de deslocamentos dos sujeitos envolvidos. Uma vez que estes poderão contribuir para o que a universidade do século XXI se propõe a fazer: formar profissionais em consonância com suas realidades e possibilidades de atuação, onde a extensão universitária seja reconhecida como possibilidade para esse alcance para além dos muros da universidade; desejo e necessidade urgente desta última.

Finalmente, abrimos um espaço para discussões e problematizações sobre as implicações da parceria universidade-escola para professores de LI e as mobilizações de ordem identitária e subjetiva que resultarão desse encontro e da presença da universidade em sua sala de aula. Para as parceiras, seus deslocamentos nos dão evidências de que representações antigas passaram a conviver com as novas, assim como no fazer da professora Ana, em que planejamentos e práticas de sala de aula de outra ordem também se chocam com seu fazer anterior à parceria universidade-escola.

A partir do que desenvolvemos acima, acreditamos já ter respondido à segunda pergunta de pesquisa, “Quais as implicações da parceria universidade-escola para o desenvolvimento profissional docente?”, pautando-nos em uma responsabilização pelo fazer docente (REIS, 2018a). Segundo Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014), se responsabilizar não só pelas próprias ações como também pelas ações de todos os envolvidos em um trabalho colaborativo – como o das parcerias no projeto UNISALE – é o que sustenta os trabalhos dito

colaborativos entre pessoas que compartilham visões e objetivos comuns e que, principalmente, “vê[em] no outro a possibilidade de ir além” (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2014, p. 68). Percebemos que a professora Ana enxerga na parceria essa possibilidade de se des-cobrir e deixar aflorar uma prática que já se encontrava ali, se movimentando e se (re)construindo a partir da relação e da ação com a pesquisadora-parceira e, em certo nível, com a universidade.

Respondendo a terceira e última pergunta de pesquisa, “Quais as implicações da parceria universidade-escola para o dizer sobre o aprendizado discente?”, percebemos que os alunos, inicialmente, também se assujeitam ao discurso sobre a repetição e ineficiência do ensino-aprendizagem de LI em seu contexto, a partir de experiências que corroboram esse discurso, como o uso do livro didático inapropriado para sua idade e série escolar. Os efeitos de sentido dos seus discursos, anteriores às intervenções da parceria no projeto UNISALE, nos apontam para uma completa não-identificação com a LI e a representação da incapacidade de se reconhecer aprendiz da língua estrangeira.

Com as intervenções do projeto em sua sala de aula, os alunos se revelam sujeitos heterogêneos e conflituosos, e a definição da sala de aula como um sistema não linear é ressaltada, pois os alunos da turma A não respondem inicialmente às investidas pedagógicas das parceiras. Isso só acontece quando, em um movimento espiral, a professora é legitimada em sua posição docente pela universidade, através do projeto UNISALE, e na sequência legitima seus alunos, na relação reconstruída, afirmando-os como alunos capazes e visíveis a ela, pois ela agora “os enxerga”, e eles também “se veem” naquela relação e na posição de aprendizes da LI. A partir disso, a professora Ana conecta a língua inglesa à realidade dos alunos e os inclui em seus planejamentos didáticos, o que culmina em uma melhoria da relação em sala de aula e a construção de um *rapport* com os estudantes.

A partir disso, a presença do projeto UNISALE em sua sala de aula, em conjunto com as melhorias do *rapport* com a professora, reflete diretamente nos alunos da turma A, provocando deslocamentos em relação à LI, à aula e à sua capacidade / motivação. Isso evidencia a construção social da sala de aula, a relação professor-aluno construída nos princípios da alteridade, a promoção de um espaço na sala de aula para a ressignificação e uma abertura para a construção de novos significados. No entanto, também evidenciamos os movimentos de idas e vindas dos discentes e reafirmamos a impossibilidade de prever de que modo esses deslocamentos irão afetar e influenciar esses sujeitos-alunos.

Ao retomarmos o fio condutor da proposta que ora encerramos, defendemos, enfim, relação “como uma ação; como um movimento frente à experiência decorrente do

enfrentamento com o outro” (REIS, 2011b, p. 507). Ação, portanto, que predispõe uma relação entre todos os envolvidos, dentro da qual tais sujeitos se enfrentam, se enxergam e passam a vislumbrar possibilidades de se descobrirem. Em tal processo, os envolvidos vivenciam, por conseguinte, a legitimação de suas posições, nos mais diversos níveis, o que também poderá proporcionar movimentos de deslocamentos do dizer da sala de aula e em seu fazer, ou seja, no que lhes acontece.

Visto que esse enfrentamento com o outro é viabilizado na parceria universidade-escola no projeto UNISALE, a análise do *corpus* gerado nesta pesquisa nos faz concluir que a parceria no projeto pode ser compreendida como um acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 2006). Este é compreendido como “o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2006 p. 17), ou seja, ao buscar acionar um já-dito em relação a certa situação ou contexto, o sujeito encontra outras possibilidades de (se) dizer e fazer, resignificando suas representações e movimentando seus processos identificatórios. Este acontecimento, em nosso contexto, irá contribuir para a rehistoricização da relação universidade-escola e para encontros mais profícuos na sala de aula de LI da escola pública regular.

Gostaríamos de expressar que estamos cientes das restrições deste estudo diante da complexidade que o *corpus* gerado nos ofereceu e do tratamento teórico que exigiu. Além de reconhecermos as limitações da proposta a partir do nosso posicionamento<sup>39</sup> no fazer da pesquisa, sendo, nós, sujeitos também afetados sócio-historicamente. Desse modo, reafirmamos que, apesar de nossa tentativa de nos deslocarmos de uma memória discursiva disponível sobre a relação universidade x escola, pesquisador x participante de pesquisa, em um deslocamento há sempre um rastro do passado no presente (SÓL, 2013, p. 147), um passado sócio-histórico do qual não conseguimos nos distanciar por completo.

Ressaltamos também a relevância e a originalidade deste estudo ao propormos o primeiro trabalho científico desenvolvido no projeto UNISALE e as contribuições das questões levantadas durante a análise do nosso *corpus* para o campo teórico da LA. No entanto, evidenciamos a necessidade de outras pesquisas e estudos sobre esse eixo na parceria universidade-escola na formação de professores de LI e também sobre as parcerias desenvolvidas no projeto UNISALE, uma vez que é sabido o caráter não generalizante dos fenômenos e gestos de interpretação mobilizados nesta pesquisa.

Por fim, evidenciamos nosso objetivo, durante todas as fases deste estudo, de nos distanciarmos de uma posição de “pesquisador explorador” (MATEUS, 2009) e “pesquisador

---

<sup>39</sup> Aqui nos referimos ao posicionamento duplo da pesquisadora como também parceira do UNISALE na parceria investigada nesta pesquisa.

descobridor” chegando a terras “desconhecidas” (WIELEWICKI, 2001), e ressaltamos nosso movimento de contribuir com esse contexto, seus personagens e suas histórias de vida. Mais que isso, nos tornamos também um personagem e fazemos parte da história da professora Ana, de seus alunos e do projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola.

# REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido *In: ACHARD, P. et al. (Org.). Papel da memória*. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-21.

AIUB, G. F. O sujeito entre línguas: historicidade e reverberação. *In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO (SEAD)*, 6., 2013, Porto Alegre. *Anais...* Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/6SEAD/SIMPOSIOS/OSujeitoEntreLinguas.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

AIUB, G. F. Quando o sujeito fal(h)a: reflexões a partir das noções de ideologia e formação discursiva. *Domínios de Linguagem*, v. 9, n. 3, p. 104-119, jul. 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução de Joaquim José Moura Ramos. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1970.

ARRUDA, C. *O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada*. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004.

BAKER, A. A.; LEE, J. J. Mind the Gap: Unexpected Pitfalls in Doing Classroom Research. *The Qualitative Report*, v. 16, n. 6, p. 1435-1447, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 261-307.

BARBAI, M. A. A identificação: um olhar teórico. *In: GUERRA, V. M. L.; DURIGAN, M.; NOLASCO, E. C. (Org.). Identidade e discurso: história, instituições e práticas*. Campo Grande: Editora UFMS, 2008. p. 45-68.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1988.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. *In: CORACINI, M. J. (Org.). Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 83-118.

BIESTA, G. Tornar-se presença depois da morte do sujeito. *In: BIESTA, G. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 55-80.

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.
- BOHN, H. I. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. *Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária*, Recife, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGA, E. A relação professor aluno: por que as mentes são perigosas? Lília Campos Blogspot, 31 out. 2012. Disponível em: <http://liliacamposmartins.blogspot.com/2012/10/a-relacao-professor-aluno-por-que-as.html>. Acesso em: 17 out. 2019.
- BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 10., 2011 Curitiba. *Anais*. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4342\\_2638.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4342_2638.pdf). Acesso em: 19 out. 2019.
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Longman, 2001.
- BROWN, J. D.; ROGERS, T. S. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. 2. ed. Tradução de Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Currículo e formação docente inicial no dizer de formadores de um curso de letras: ênfases, lacunas e consequências. In: SILVA, K. A. *et al.* (Org.). *A formação de professores: novos olhares*. Campinas: Pontes, 2011. v. 1. p. 231-264.
- CAMPOS, I. O.; PEDRO, L. C. (Im)possibilidades existem? Explorando a produção e adaptação de materiais didáticos dentro do “Projeto UNISALE Parceria Universidade – Escola”. In: DEGACHE, C.; HIRAKAWA, D. A. (Ed.). *Atas do Congresso Internacional DIPROling 2018*. Distância/proximidade e representações sobre a aprendizagem das línguas: facilidades, obstáculos, motivação e intercompreensão. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, 3, 4 e 5 de outubro de 2018. Disponível em: <https://congressos.ufmg.br/index.php/diprolinguas/diproling2018/paper/view/1034/438> Acesso em: 10 de set. 2019.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CARVALHO, F. P. *Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação*. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CASTRO, N. M. S. G. O discurso de uma professora de língua inglesa e suas representações sobre seus alunos. *In: GUEDES, A. S.; SILVA, M. M. S.; LEITE, P. M. C. C. (Org.). A Linguística Aplicada e seus desdobramentos: um panorama das pesquisas em língua estrangeira no Poslin*. Curitiba: CRV, 2018. p. 145-160.

CHICARINO, A. P.; CARVALHO, L. M. O.; CORDEIRO, M. A. M. Parceria universidade/escola: uma experiência no laboratório de química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – APRAPEC, 4., 2003, Bauru, São Paulo. Anais...* Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/ivenpec/Arquivos/ORAIS.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ivenpec/Arquivos/ORAIS.pdf). Acesso em: 28 jul. 2019.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 5<sup>th</sup> ed. London: Routledge, 2000.

COHEN, M. A. A. M. A questão do sujeito e algumas articulações possíveis: a análise do discurso e a psicanálise. *In: LARA, G. P.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. v. 1. p. 219-229.

CONSOLO, D. A.; MARTINS, M. J.; ANCHIETA, P. P. Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de letras: uma experiência. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, p. 31-45, 2009.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *In: CORACINI, M. J. (Org.). Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 139-160.

CORACINI, M. J. R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (maternas e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. *In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Org.). Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade: formação de professores (línguas materna e estrangeira) leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2011. p. 23-74.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 132-161, 2015.

COSTA, F. V. *Parceria universidade e escola: a formação da Equipe Gestora para o trabalho com os professores*. 2012. 329 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COURA SOBRINHO, J.; SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre pesquisa em sala de aula. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 7, n. 1, p. 51-58, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Org.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*, Campinas: Pontes, 2013.

ECKERT-HOFF, B. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. *In: CORACINI, M. J. (Org.). Identidade & discurso:*

(des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 269-302.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London; New York: Longman, 1989.

FERREIRA, L. P. M. *(Des)Problematizando no ensino/aprendizagem da língua inglesa: uma proposta de uso de seriados para o reposicionamento discursivo identitário de alunos-problema*. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FIORI-SOUZA, A. G. *Práxis de ensino colaborativo como locus de argumentação, deliberação e aprendizagem expansiva*. 2016. 230f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FOERSTE, E. *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2005.

FORSTER, M. M. S.; LEITE, T. C. *Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 865-887, set.-dez. 2014.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREEMAN, D. Doing, Knowing, and Telling: Research and What Teachers Know. *The Language Teacher*, v. 18, n. 9, p. 6-7, 1994.

FREUD, S. (1920). Identificação. In: FREUD, S. *Além do princípio do prazer, Psicologia de grupo e outros trabalhos (1923-1925)*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. p. 133-139. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 18).

GAFFURI, P. *Rupturas e continuidade na formação de professores: Um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês / UEL*. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

GASPARINI, E. N. O acontecimento como exigência de significação: consequências para uma reflexão sobre a memória. In: SANTOS, S. P.; MENEZES, W. A. (Org.). *Discurso, identidade, memória*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015. p. 59-65.

GAY, L. R.; AIRASIAN, P. *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. 6<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill; Prentice Hall, 2000.

GIAROLA, N. M. S. *Uma professora de língua inglesa de escola pública: suas representações e práticas pedagógicas*. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Repensando o papel da universidade no século XXI: demandas e desafios. *Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, v. 9, n. 18, p. 1-12, 2013. Número especial.

GIMENEZ, T. (Org.). *Os sentidos do NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Editora UEL, 1999.

GOMES, N. L. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. *Cadernos Cespuc de Pesquisa*, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr. 1999.

GOMES, N. L. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. *Perseu: História, Memória e Política*, ano 12, n. 17, p. 123-142, 2019.

GREEN, J. L.; DIXON, C. The Social Construction of Classroom Life. In: PURVES, A. C. (Ed.). *International Encyclopedia of English Studies and the Language Arts*. New York: Scholastic Teaching Resources, 1994. v. 2. p. 1075-1078.

GREGOLIN, M. R. V. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GRIFFEE, D. T. *An Introduction to Language Research Methods*. Berkeley: TESL-EJ Publications, 2012.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 223-238.

GRIGOLETTO, M. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-26.

GUIMARÃES, J.; DOURADO, M.; SANTIAGO, R. C. A complexidade da sala de aula. *Artefactum: Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia*, v. 13, n. 2, 2016.

HARMER, J. *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching*. London: Pearson, 2012.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. São Paulo: Special Book Services, 2001.

HON, F. S. *Deslocamentos identitários de professores no discurso sobre sua prática de avaliação no processo de educação continuada*. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LACAN, J. (1949). O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 96-103.

LARROSA, J. Da dificuldade da escola. In: LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 229-260.

LEITE, P. C. *Yes, vamos correr para “dominar” a língua: como a Língua Inglesa é representada em textos midiáticos*. Curitiba: CRV, 2018.

LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, C.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A. Projeto DIGIT-M-ED BRASIL: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. *Revista ProLíngua*, v. 10, n. 3, p. 2-17, 2015.

LOPES, R. F. S. Material didático de língua inglesa: uma possível ferramenta para a inclusão de alunos em situação de risco no processo de ensino-aprendizagem. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 1, n. 37, p. 87-111, dez. 2016.

MAGNO E SILVA, W.; PAIVA, V. L. M. O. Papéis do professor e do aluno. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. (Org.). *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 50-68.

MANNONI, O. A desidentificação. In: ROITMAN, A. (Org.) *As identificações*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 173-200.

MARCELLINO, N. C. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: MORAIS, R. (Org.). *A sala de aula: que espaço é esse?* 7. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 59-70.

MARQUES, A. L. A pesquisa dentro da educação continuada: uma via de mão dupla. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Org.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes, 2013. p. 77-106.

MATEUS, E. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: Encontro de professores de língua estrangeira. 14. Londrina, 2007. *Anais...* Londrina: APLIEPAR, 2007, p. 155-163.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MATEUS, E. Ética como prática social do cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. *Revista da ANPLL*, 2010.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira Linguística Aplicada (RBLA)*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.

MATEUS, E. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, p. 355-384, 2014.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S. ; GAFFURI, P. Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa. *Calidoscópio*, v. 12, p. 64-72, 2014.

- MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- MCKAY, S. L. *Researching Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. (ESL & Applied Linguistics Professional Series).
- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MICCOLI, L. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. (Org.). *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 14-36.
- MRECH, L. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: LOPES, L. P. M. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 227-247.
- NACARATO, A. M.; GRANDO, R. C.; MASCIA, M. A. A. A formação docente em projetos de parceria universidade-escola. *Acta Scientiae*, v. 15, n. 1, p. 24-41, 2013.
- NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 2002. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 45-56.
- NEVES, M. S. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada. *Horizontes*, v. 26, n. 2, p. 21-29, 2008.
- NEVES, M. S.; HON, F. S.; REIS, V. S.; EVANGELISTA, H. A. Deslocamentos identitários em relação à expectativa e à promessa de mudança na prática do ensino e da avaliação no projeto EDUCONLE. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Org.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes, 2013. p. 191-216.
- NOVELLI, P. G. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 1, n. 1, 1997.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- OLIVEIRA, A. L. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. 2006. 247 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte,

2006.

OLIVEIRA, M. B. F. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Org.) *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 27-44.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2002.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PASSONI, T. P. *Planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês: Contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores*. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P.; DAVALLON, J.; DURAND J.-L.; ORLANDI, E. P.; PÊCHEUX, M. (Org.). *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

PENNINGTON, M. C.; RICHARDS, J. C. Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, v. 47, n. 1, p. 5-23, 2016.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. Performance and Performativity. In: PENNYCOOK, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. London; New York: Routledge, 2007a. p. 58-77.

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Bristol: Multilingual Matters, 2007b. p. 90-115.

PORTO, M. A. R. Técnicas de ensino e recursos didáticos para o ensino de inglês. In:

PORTO, M. A.; SANTANA, G.; BATISTA, M. L.; OLIVEIRA, R. (Org.). *Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005. p. 235-263.

RAVASIO, M. H. Alteridade e psicanálise: as modalidades de *outro* em Lacan. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n.46, p.153-165, jan./jun. 2016.

REIS, V. S. Representações identitárias em diários de aprendizagem de inglês como LE. In: SEVFALE – Semana de Atividades Acadêmicas Especiais: Ensino, Pesquisa e Extensão, 6., 2006, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2006. 15 p. CD-ROM.

REIS, V. S. *O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo*. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

REIS, V. S. Representações e deslocamentos no diário de aprendizagem de língua estrangeira: uma escrita de si para o outro. In: ECKERT-HOFF, B.; CORACINI, M. J. F. (Org.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 137-163.

REIS, V. S. *O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Espaço Dentro-Fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes infratores*. 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011a.

REIS, V. S. Identificação e relação entre professor (LE) e formador em um projeto de educação continuada. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 503-522, 2011b.

REIS, V. S. Recusas e deslocamentos subjetivos de duas professoras de inglês em contexto encarcerado. *Letras & Letras*, v. 32, n. 3, p. 80-104, 2016.

REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. *Revista Soletras*, n. 35, jun. 2018a.

REIS, V. S. Time, Space and Memory in the Teaching and Learning of English Within a Brazilian Juvenile Detention Centre: The Effect of Suspension in a Confused Space. In: MURRAY, G.; LAMB, T. *Space, Place and Autonomy in Language Learning*. London: Routledge, 2018b. p. 179-198.

REIS, V. S.; CAMPOS, I. O.; OLIVEIRA, S. L. A educação continuada de professores de língua inglesa como espaço-experiência de (trans)formação e (re)significação identitária: a língua que ensinam-aprendem. *Gláuks*. v. 18, n. 1, p. 32-50, 2018.

REIS, V. S.; SÓL, V. S. A.; CARVALHO, F. P.; GONÇALVES, I. L.; FERREIRA, L. P. M. (Re)Construindo saberes, fazeres e parcerias para a sala de aula de língua estrangeira. In: FINARDI, K. R.; SCHERRE, M. M. P.; TESCH, L. M.; CARVALHO, H. M. (Org.). *A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação*. Campinas: Pontes, 2019. p. 283-296.

- REIS, V. S.; TORRES, A. M. M. S.; SILVA, L. C. Teorizando a prática ou praticando a teoria? Os deslocamentos identitários de duas professoras de inglês em um grupo de pesquisa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 50, n. 1, p. 55-74, 2011.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.
- ROGADO, J.; RAMALHO, L. H.; SOUZA, Q. G. S.; MORAES, P. F. Contribuições da parceria colaborativa universidade-escola pública ao ensino-aprendizagem de ciências/química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS – ABRAPEC, 7., 2009, Florianópolis. *Anais...* Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/>. Acesso em: 28 jul. 2019.
- ROUDINESCO, E. PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- SAGOR, R. *How to Conduct Collaborative Action Research*. Alexandria: Virginia ASCD, 1993.
- SANTOS, J. V. Inglês: uma língua de prestígio e fracasso. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 5., 2011, São Cristóvão. *Anais...* Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10197/7/14.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.
- SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2005.
- SIDKY, G. The Power Game: Power Dynamics Between the Teacher and the Students in a Graduate Seminar. *English Language Teaching*, v. 10, n. 5, p. 179-192, 2017.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 73-102.
- SILVA, O. G.; NAVARRO, E. C. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica da Univar*, v. 3, n. 8, p. 95-100, 2012.
- SÓL, V. S. A. Trajetórias subjetivas de professores de inglês egressos do projeto EDUCONLE. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Org.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes, 2013. p. 141-162.
- 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 Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- SÓL, V. S. A. *Educação continuada e ensino de inglês: trajetórias de professores e (des)construção identitária*. Campinas: Pontes, 2015.
- SÓL, V. S. A. Contextualizando a educação continuada de professores de línguas estrangeiras

no Brasil. *Texto Livre*, v. 9. n. 1, p. 173-186, 2016.

SÓL, V. S. A. PIBID de Letras-Inglês: a importância da colaboração escola-universidade para a formação inicial-continuada de professores. In: SOUZA, G. P.; PRAZERES, L. A.; NOGUEIRA, M. O.; SÓL, V. S. A. (Org.). *PIBID UFOP em diálogo com a educação básica: percursos para a formação de professores*. Curitiba: CRV, 2019. p. 17-34.

SOUZA, M. G. P. L. *Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s)*: Uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa. 2013. 103f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SPRATT, M.; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TAKYI, E. The Challenge of Involvement and Detachment in Participant Observation. *The Qualitative Report*, v. 20, n. 6, p. 864-872, 2015.

TAVARES, C; N. V. *Identidade itine(r)ante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição e professor de língua estrangeira*. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio-ago. 2014.

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*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TIRADO, F.; GÁLVEZ, A. Positioning Theory and Discourse Analysis: Some Tools for Social Interaction Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 8, n. 2, 2007.

TRENT, J.; LIM, J. Teacher Identity Construction in School-University Partnerships: Discourse and Practice. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, p. 1609-1618, 2010.

TROTTE, S. M. S.; MILLEN NETO, A. R.; SALVADOR, M. A. S. Parceria universidade e escola: a formação de professores em educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. *Anais...* Disponível em: [http://www.cbce.org.br/docs/cd/lista\\_area\\_06.htm](http://www.cbce.org.br/docs/cd/lista_area_06.htm). Acesso em: 28 jul. 2019.

VALK, C. C. S. *Entre o querer e o poder: A trajetória de uma experiência de ensino colaborativo*. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

ANEXO A

TERMOS DE CONSENTIMENTO  
LIVRE E ESCLARECIDO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Não Só De Verbo To Be (Sobre) Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula**”, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, investigará o espaço da sala de aula de língua inglesa com suas ações e atores. Estaremos focados, portanto, em diversos aspectos em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos em sua relação com o espaço, com a língua que aprende/ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Assim, procuraremos compreender e interpretar os fenômenos e/ou acontecimentos arrolados nos limites da sala de aula.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, responda a questionários e participe de algumas entrevistas com a pesquisadora responsável e/ou com seus alunos de pós-graduação, no decorrer do semestre. Essas entrevistas serão gravadas em áudio. Precisaremos também que você escolha uma dentre as turmas em que trabalha para que, esporadicamente, possamos observar suas aulas. Gostaríamos, se possível, que você disponibilize alguns materiais e/ou atividades didáticas que você utiliza com seus alunos para nossas análises. Consideramos que os benefícios advindos da pesquisa superarão os possíveis desconfortos sofridos com a participação nas entrevistas, questionários, observação de aulas e exposição de material usado em aula.

Ressaltamos que, ainda que o material coletado possa ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, anonimato da escola, dos alunos e professores. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: [valdeni.reis@gmail.com](mailto:valdeni.reis@gmail.com).

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_,  
confirmando estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) professor(a)

Valdeni da Silva Reis (Pesquisadora responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: <a href="mailto:coep@prpq.ufmg.br">coep@prpq.ufmg.br</a>
--

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Não Só De Verbo *To Be* (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula**”, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, estará focada em diversos aspectos em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos em sua relação com o espaço, com a língua que aprende/ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, nos permita observar algumas de suas aulas, a critério do seu professor, no decorrer do ano. Precisaremos também que você responda a alguns questionários sobre suas aulas e aprendizagem. Entendemos que é desconfortável responder a questionários e disponibilizar seu conteúdo a outras pessoas, mas garantimos total anonimato sobre você e sua produção. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Você não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato de você responder ao questionário (ou não), não terá influência na sua avaliação da disciplina de Inglês. Assim, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: [valdeni.reis@gmail.com](mailto:valdeni.reis@gmail.com). Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_,  
confirmando estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) professor(a)

Valdeni da Silva Reis (Pesquisadora responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: <a href="mailto:coep@prpq.ufmg.br">coep@prpq.ufmg.br</a>
--

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro pai/mãe/responsável:

Seu filho/ sua filha está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Não Só De Verbo *To Be* (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula”**, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, estará focada em diversos aspectos em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos em sua relação com o espaço, com a língua que aprende/ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que seu filho/sua filha, estando de acordo, nos permita observar algumas de suas aulas, a critério do professor, no decorrer do ano. Precisaremos também que ele/ela responda a alguns questionários sobre suas aulas e aprendizagem. Entendemos que pode ser desconfortável para seu filho/sua filha responder a questionários e disponibilizar seu conteúdo a outras pessoas, mas garantimos total anonimato sobre ele/ela e sua produção. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Seu filho/sua filha não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato dele responder ao questionário (ou não), não terá influência na sua avaliação da disciplina de Inglês. Assim, a participação dele/dela é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Seu filho/sua filha é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, o nome dele/dela não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: [valdeni.reis@gmail.com](mailto:valdeni.reis@gmail.com). Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_,  
confirmando estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai, mãe ou responsável pelo(a) aluno(a)

Valdeni da Silva Reis (Pesquisadora responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: <a href="mailto:coep@prpq.ufmg.br">coep@prpq.ufmg.br</a>
---

APÊNDICE A

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS  
INICIAL E FINAL COM A  
DOCENTE

## **ROTEIRO BÁSICO PARA A ENTREVISTA INICIAL COM O (A) PROFESSOR (A):**

1. Conte-me um pouco mais sobre você (cidade, família, hobbies, etc.).
2. Conte-me alguns episódios importantes da sua história de vida.
3. Fale sobre seu contato com a língua inglesa e a decisão de cursar Letras.
4. Fale da sua trajetória profissional (onde se graduou, possui pós, onde já atuou/atua, por quanto tempo, etc.).
5. Como você se vê como professor?/O que é ser professor de inglês para você?
6. O que significa ensinar para você?
7. O que precisa ser ensinado?
8. Conte-me suas experiências mais significativas e mais desafiadoras como professor de língua inglesa.
9. Como você se descreveria como professora sob o olhar do seu aluno?
10. Qual tipo de material didático você geralmente utiliza em suas aulas? Qual você gosta/gostaria de utilizar?
11. Como você compreende o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, principalmente no seu contexto de atuação?
12. O que os alunos querem aprender?
13. Como você descreveria a sua atual relação com seus alunos e o ensino e aprendizagem de língua inglesa?
14. Como você descreveria seus alunos em termos socioculturais e econômicos? Essa relação te faz repensar sua prática? Se sim, em que sentido?
15. Fale da sua relação com o UNISALE: como descobriu o projeto, qual sua motivação para participar, quais suas expectativas, etc.
16. Fale da sua relação com o EDUCONLE: como descobriu o projeto, qual sua motivação para participar, quais suas expectativas, etc.
17. Quais os atuais obstáculos que você enfrenta para ensinar a língua inglesa no seu contexto de atuação? Como você lida com eles?

## **ROTEIRO BÁSICO PARA A ENTREVISTA FINAL COM O (A) PROFESSOR (A):**

1. Como você se vê como professor?/O que é ser professor de inglês para você?
2. O que significa ensinar/aprender para você?
3. O que precisa ser ensinado/aprendido?
4. Como você compreende o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, principalmente no seu contexto de atuação?
5. Como você descreveria a sua atual relação com seus alunos e o ensino e aprendizagem de língua inglesa?
6. Como você se descreveria como professora sob o olhar do seu aluno?
7. Em sua opinião, o que seus alunos querem aprender?
8. Como você definiria sua atuação com o material didático? Quais tipos de materiais você utiliza, quais prefere utilizar e como você define isso?
9. Conte-nos sobre sua participação no projeto UNISALE: O que significou/significa para você o projeto? De que maneira o projeto atuou nas suas aulas? Qual sua relação com a bolsista do projeto?
10. Você teria alguma sugestão e/ou crítica ao Projeto?
11. Em sua opinião, de que maneira seus alunos reagiram a essa parceria durante o ano?
12. Quais seus planos futuros relacionados ao ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública?

# APÊNDICE B

## ROTEIRO DE PERGUNTAS DA SEGUNDA NARRATIVA DA DOCENTE

## QUESTÕES PARA GUIAR SUA REFLEXÃO<sup>40</sup>

1. Como você está vislumbrando sua parceria com o UNISALE?
2. A parceria tem correspondido suas expectativas? Se sim, de que forma? Se não, por que não?
3. Comente a sua relação com a bolsista do UNISALE? Como tem sido essa relação para você?
4. Comente se e como a parceria com a bolsista está contribuindo para sua prática pedagógica.
5. Fale um pouco da presença do UNISALE em suas aulas e na sua escola. Em sua opinião, como os alunos e a comunidade escolar têm reagido a essa parceria?

---

<sup>40</sup> Perguntas adaptadas de REIS, V. S.; TORRES, A. M. M. S.; SILVA, L. C. Teorizando a prática ou praticando a teoria? Os deslocamentos identitários de duas professoras de inglês em um grupo de pesquisa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 50, n. 1, p. 55-74, 2011.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO

LONGITUDINAL DOS

DISCENTES

Ao responder a este questionário, autorizo o uso do mesmo para fins de catalogação dos dados e pesquisa estando ciente de que todas as informações pessoais prestadas serão mantidas no anonimato.

Por favor, responda as seguintes questões individualmente e com muita atenção.

1. Nome completo: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Gênero: Masculino ( ) Feminino ( ) Outro ( )
4. Cidade de nascimento: \_\_\_\_\_
5. Bairro: \_\_\_\_\_

Parte I: Analise a afirmativa e as perguntas e escolha a opção que melhor representa sua resposta:

A aula de inglês é... (Aqui você pode marcar mais de uma opção)

<input type="checkbox"/> Boa	<input type="checkbox"/> Envolvente
<input type="checkbox"/> Cansativa	<input type="checkbox"/> Excelente
<input type="checkbox"/> Chata	<input type="checkbox"/> Repetitiva
<input type="checkbox"/> Divertida	Outro: _____

Que relação você tem com a aula de inglês?

<input type="checkbox"/> Amo	<input type="checkbox"/> Não gosto muito
<input type="checkbox"/> Gosto muito	<input type="checkbox"/> Não ligo
<input type="checkbox"/> Gosto	Outro: _____

O que você estuda/faz na aula de inglês? (Aqui você pode marcar mais de uma opção)

<input type="checkbox"/> Aprendo inglês	<input type="checkbox"/> Escuto inglês
<input type="checkbox"/> Não aprendo inglês	<input type="checkbox"/> Falo inglês
<input type="checkbox"/> Bagunça	<input type="checkbox"/> Leio inglês
<input type="checkbox"/> Cópias	<input type="checkbox"/> Escrevo em inglês
<input type="checkbox"/> Faço exercícios do livro	<input type="checkbox"/> Aprendo regras que não sei usar
<input type="checkbox"/> Nada	Outro: _____

Como você se sente para aprender inglês?

5	4	3	2	1
Muito motivado	Motivado	Razoável	Desmotivado	Muito desmotivado

Qual sua expectativa para compreender e falar inglês?

5	4	3	2	1
Muito pequena	Pequena	Razoável	Grande	Muito grande

Parte II: Analise as questões e responda do modo mais completo possível (pode usar o outro lado da folha, caso precise).

1. Descreva uma aula de inglês que você geralmente tem (o que geralmente acontece em aula, que tipos de exercícios vocês fazem, o material, a interação entre professor e alunos, a avaliação do professor, etc.).

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Qual sua opinião sobre a aula de inglês? (Como você se sente? Qual seu grau de interesse? Você participa? Por quê (não)?)

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE D

RELATOS MENSAIS DOS  
DISCENTES

Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ Aluno: \_\_\_\_\_

1. Descreva a aula de inglês de hoje e dê sua opinião sobre a mesma. Também fale um pouco de como você se sentiu durante a aula. (Caso precise de mais espaço, utilize o verso da folha)

---

---

---

---

---

---

---

APÊNDICE E

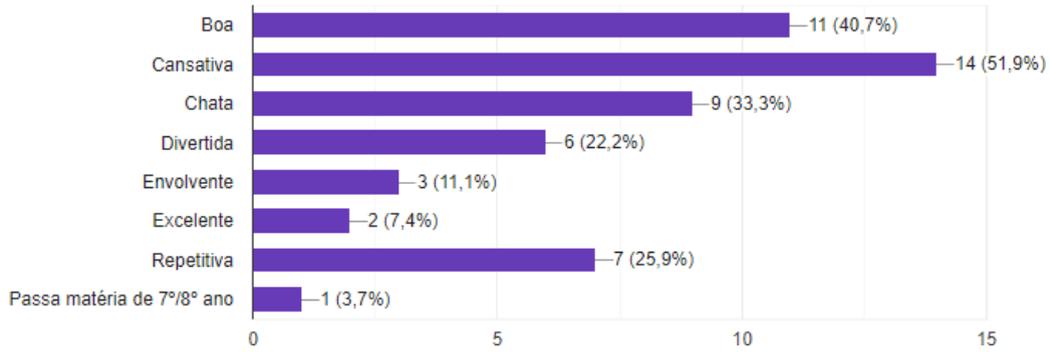
RESULTADOS QUANTITATIVOS  
DO QUESTIONÁRIO  
LONGITUDINAL DISCENTE

## QUESTIONÁRIO INICIAL

### 10 de abril de 2018

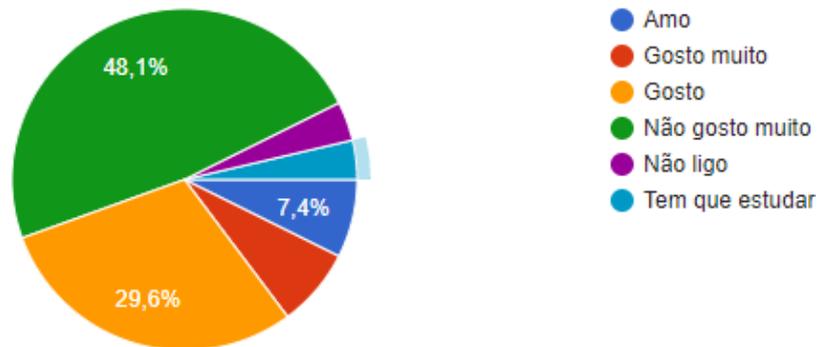
A aula de inglês é... (Aqui você pode marcar mais de uma opção)

27 respostas



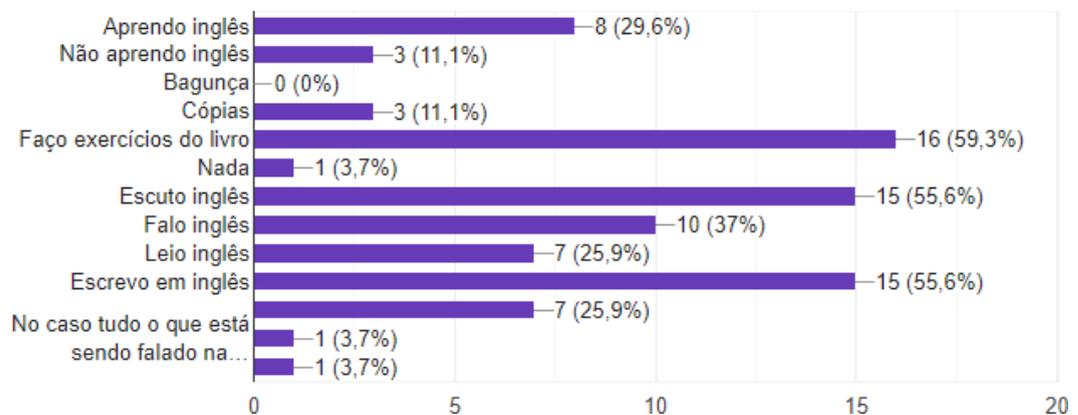
Que relação você tem com a aula de inglês?

27 respostas



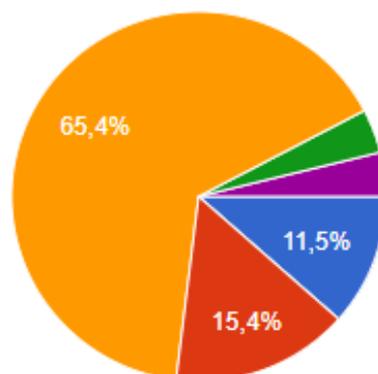
O que você estuda/faz na aula de inglês? (Aqui você pode marcar mais de uma opção)

27 respostas



Como você se sente para aprender inglês?

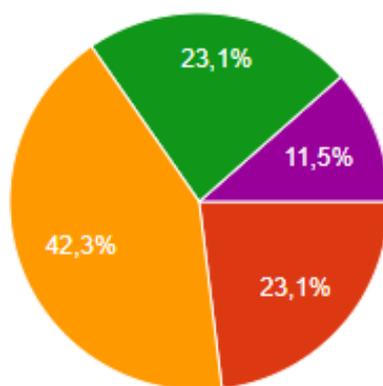
26 respostas



- Muito motivado
- Motivado
- Razoável
- Desmotivado
- Muito desmotivado

Qual sua expectativa para compreender e falar inglês?

26 respostas



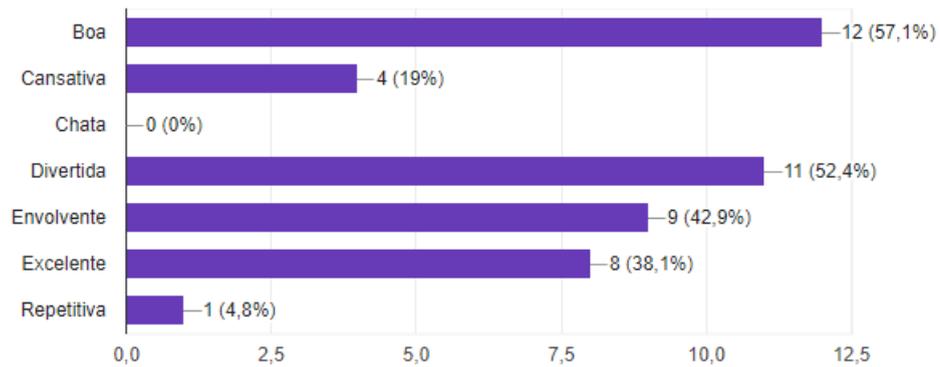
- Muito pequena
- Pequena
- Razoável
- Grande
- Muito grande

## QUESTIONÁRIO FINAL 2 de outubro de 2018

### A aula de inglês é...

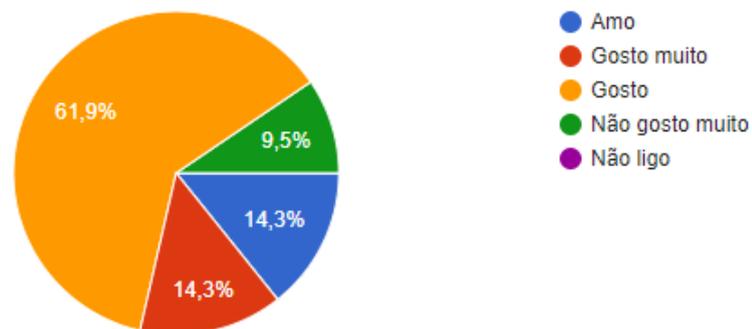


21 respostas



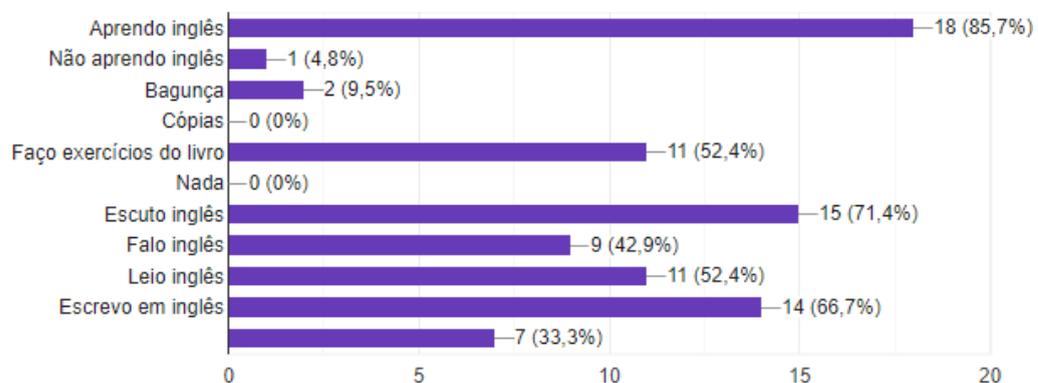
### Que relação você tem com a aula de inglês?

21 respostas



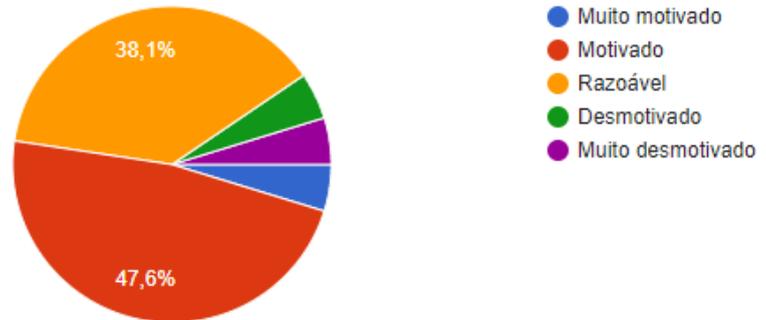
### O que você estuda/faz na aula de inglês?

21 respostas



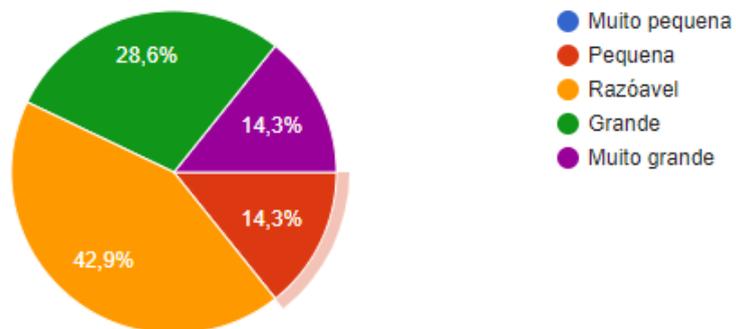
## Como você se sente para aprender inglês?

21 respostas



## Qual sua expectativa para compreender e falar inglês?

21 respostas



APÊNDICE F

ATIVIDADES DIDÁTICAS E  
PLANOS DE AULA  
(RE)ELABORADOS PELAS  
PARCEIRAS



AMOR-EDUCAÇÃO-UNIÃO

# ESCOLA ESTADUAL X

DISCIPLINA: INGLÊS PROF.: X

1. Unscramble the words. Create questions.

a) name – what – your – is ?

\_\_\_\_\_

b) old – are – how – you ?

\_\_\_\_\_

c) from – you – where – are ?

\_\_\_\_\_

d) children – you – have – do – any ?

\_\_\_\_\_

e) married – are – you ?

\_\_\_\_\_

f) you – are – single ?

\_\_\_\_\_

g) you – do – live – where

\_\_\_\_\_

2. Unscramble the words. Create answers for #1. Put the letter (a, b, c, ...,g) in parenthesis.

1. ( ) from – am – I – Brazil

\_\_\_\_\_

2. ( ) single – I'm – not. – No, I'm

\_\_\_\_\_

3. ( ) in – BH – live – I

\_\_\_\_\_

4. ( ) am – Sandy – I

\_\_\_\_\_

5. ( ) children – two – I – have – I do – Yes,

\_\_\_\_\_

6. ( ) I – yes – am

\_\_\_\_\_

7. ( ) old – fifteen – am – I – years

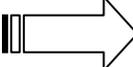
\_\_\_\_\_



## Conversation Practice:

How is your life going to be in ten years?



Talk to your partner. Ask questions about his / her: 

*In ten years...*



### MODEL

Sara: Hi!  
Mary: Hello!  
Sara: Where do you live, Mary?  
Mary: I live in Buenos Aires. [...]

- ✓ Profession
- ✓ Age
- ✓ City where he/she lives
- ✓ Is he/she married?
- ✓ Is he/she single?

# Making a plan **Let's think about it**



Em dez anos, onde quero estar? O que preciso fazer para chegar até lá?

## Assignment

Prepare um cartão do tamanho da metade de uma folha de ofício/A4. Neste cartão, você precisa colocar:

**Hello! It's me... In TEN years!!!**

Name: \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_\_

Profession \_\_\_\_\_

: \_\_\_\_\_

City you live: \_\_\_\_\_

Marital status: \_\_\_\_\_

Children: \_\_\_\_\_

**Talk about your routine**

**Example:** First, I wake up at six o'clock. Then, I... Finally, I go to bed at eleven thirty p.m. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Cole sua foto aqui

Use sua criatividade! Faça um cartão com capricho, usando os materiais que você quiser (cartolina, colorset, papel colorido, glitter, adesivos, etc.). Lembre-se que você está se imaginando daqui a dez anos. Como você espera que as coisas estejam na sua vida? Escreva ali! Não se esqueça de falar sobre sua rotina no mínimo de cinco (5) linhas... Em INGLÊS... Claro!

Entregar quando, Teacher??

Na primeira aula da próxima semana, sweetie!



### What does a clown doctor do?

1) Let's check some vocabulary. Number the pictures according to the words below:

1. children
2. medicine
3. laughter
4. clown
5. smile
6. sick

A) 	B) 	C) 
D) 	E) 	F) 

2) Read the poster one more time and answer the questions below:

1. How old is Lucy?
2. Where does she work?
3. Does she work with children or adults?
4. What type medicine does Lucy use to treat the patients?
5. Why does she use this medicine?

#### **GOING BEYOND...**

- ✓ Pesquise informações sobre ONGs e outros lugares (escolas, hospitais, etc.) na sua região / bairro que precisam de pessoas para trabalhos voluntários. Reporte para a turma suas informações e escolha um lugar para um possível trabalho voluntário.

**LESSON PLAN: WHAT DOES A DOCTOR CLOWN DO?**

<b>STEPS/OBJECTIVES</b>	<b>TIMING</b>	<b>PROCEDURES</b>	<b>INTERACTION</b>	<b>MATERIAL</b>
Lead in	3 minutes	Ask SS to open their books to page 14 and exploit the poster with them asking questions about the girl in the picture (who's she? / what's her job?, etc.)	T - SS	Book page 14
Pre teach vocabulary	7 minutes	Tell students that before we read the information about the girl, we will check some vocabulary in it.  In pairs, ask SS to try to match the words to the pictures / definitions.  Check with the class and drill the pronunciation of the words	S - S  T - SS	Handout
Hint	3 minutes	Call SS' attention to the HINT on the top right of the page and mention that this is a skill to be developed especially for tests like ENEM.	T - SS	Book page 14
Reading for gist	5 minutes	Ask SS to read the text and answer the question "What's Lucy's job / profession?" (write the question on the B)	S	Book page 14

		<p>Monitor SS to assist them when needed.</p> <p>Ask them to check in pairs.</p> <p>Then, check with the class.</p>	<p>S - S</p> <p>T - S</p>	
Reading for specific information	10 minutes	<p>Now, ask SS to unfold the handout and answer the other questions about Lucy and her profession.</p> <p>Monitor SS to assist them when needed.</p> <p>Ask them to check in pairs.</p> <p>Then, check with the class.</p>	<p>S</p> <p>S - S</p> <p>T - SS</p>	Handout Book page 14
Genre analysis	4 minutes	<p>Call SS' attention to the type of genre (poster) and ask them where posters circulate and the reason. (usually in a place that there are people interested in the info provided. To inform people about something they might be interested in)</p>	T - SS	
Critical Thinking Time	10 minutes	<p>Ask SS questions like 'Would you like to be a doctor clown?' 'Do you think what they do is important for sick patients?'</p>	T - SS	

		'Do they get paid or it is a volunteer job?' 'Do you or someone you know do any other kind of volunteer jobs?' 'What do you or the other people do?' 'Is it important to do volunteer work?' 'Where can we volunteer?'		
--	--	--	--	--

GOING BEYOND: Procure informações sobre ONGs e outros lugares (escolas, hospitais, etc.) na sua região / bairro que precisam de pessoas para trabalhos voluntários. Reporte para a turma suas informações e escolha um lugar para um possível trabalho voluntário.

## Pôster da aula “What does a doctor clown do?”

Figura retirada do livro Alive High Língua Estrangeira Moderna Inglês: 1º Ano do Ensino Médio página 14.

Text 1



All over the world, children in hospital are being treated with a new kind of medicine: laughter. LUCY is 23 and works for Theodora Children's Trust. She is one of many clown doctors who bring a smile to the faces of sick children.



# ESCOLA ESTADUAL X

AMOR-EDUCAÇÃO-UNIÃO

ALUNO(A): \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

## Meeting new people

1. What questions do you usually ask when you meet new people?

- ( ) Name ( ) Origin ( ) Love Problems ( ) Interests ( ) Bank account ( )  
 Preferences ( ) Routine ( ) Culture

2. Read the following comic strip. How is the question structured?



a) Question:

\_\_\_\_\_

b) Organize the Structure:

Verb – Object – Subject Pronoun – Do / Does

\_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_

c) Imagine you ASK one of the girl's NAME. What is the question?

\_\_\_\_\_

d) What is the STRUCTURE of that question?

Verb Be – Question Word – Object

\_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_

e) Imagine you ASK WHERE one of the girls LIVES. What is the question?

\_\_\_\_\_

f) What is the structure of that question?

Verb – Question Word – Do/Does – Subject Pronoun

\_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_

3. Match.

a) Where do you study?

b) What is your favorite sport?

c) What do you do in your free time?

d) When do you relax?

e) How do you go to school?

f) Why do you come to English class?

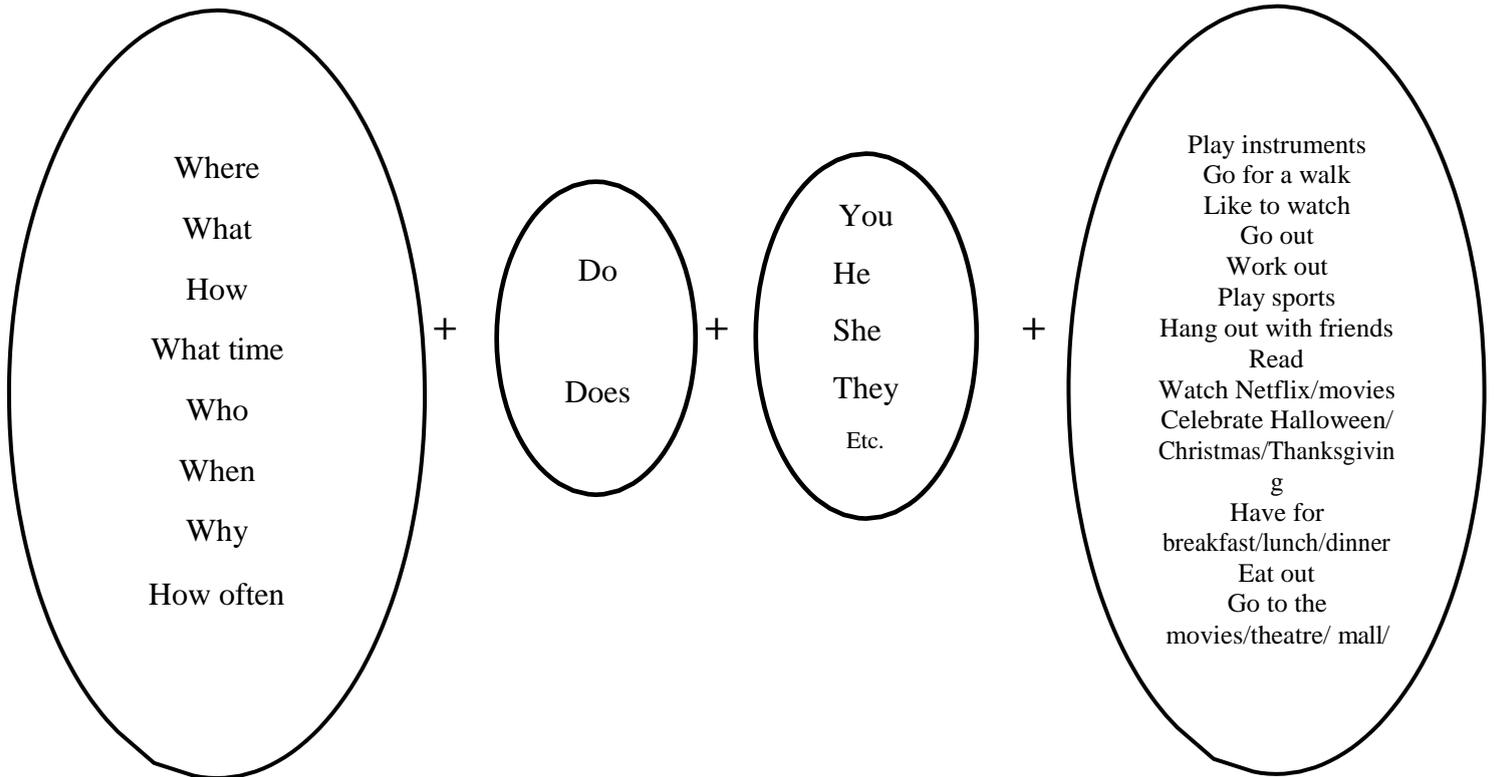
g) Who is your favorite singer?

( ) It asks about place / location (lugar)

- ( ) It asks about time / moment / date (data)
- ( ) It asks about condition / manner / state (jeito)
- ( ) It asks about justification / reason (razão)

- ( ) It asks about identifying /naming something (identificar, nomear algo)
- ( ) It asks about person (pessoa)
- ( ) It asks about identifying activities (nomear ações)

4. Now, it's your turn! Ask 10 questions following the structure from 2B and 2C (write on your notebook)



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_



### Going Beyond!

Practice asking questions on the following websites:

1. Verb To Be Interactive Game  
<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/grammar-practice/present-simple-verb-be>  
<https://www.eslgamesplus.com/verb-to-be-auxiliary-verb-am-is-are-esl-grammar-activity/>
2. Daily Routine Game  
<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/word-games/daily-routines>
3. Talking about preferences Game  
<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/grammar-practice/ing>
4. Simple Present Practice and Game  
<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar/beginner-grammar/present-simple>  
<https://www.eslgamesplus.com/present-simple-tense-action-verbs-interactive-monkey-game/>
5. Question Words Practice <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar/beginner-grammar/question-words>
6. Diverse topics

## Where are these people from?



1) Read the texts taken from Wikipedia and, according to your opinion, fill in the blanks with the country each people are from,: **Colombia, Italy, the USA and South Africa.**

**Serena Williams** (born September 26, 1981) is a 37-year-old professional tennis player from\_\_\_\_\_ . She has four sisters and she started playing tennis at the age of 3. When she was 14 years old, she played her first professional game as a tennis player. She has won many prizes during her career.



**Shakira Isabel Mebarak Ripoll** (born 2 February, 1977) is a singer, songwriter and dancer from\_\_\_\_\_ . She started singing and dancing at school and became one of the most successful singers in the English language in 2002. Shakira is married to the football player, Gerard Piqué, and has 2 children. She also speaks six languages: Spanish, Arabic, Portuguese, English, French and Italian.

**Sasha Pieterse** (born February 17, 1996) is an actress from\_\_\_\_\_ . She is best known for her role as Alisson DiLaurentis in the TV series *Pretty Little Liars*. She was homeschooled and graduated at the age of 14. She got married last month to her boyfriend, Hudson Sheaffer.



**Matteo Botelli** (born August 12, 1990) is football player from\_\_\_\_\_ . He has three biological siblings and was adopted by another family. He began to play football when he was 15 and the first famous football team he played for was Internazionale. He has played in many European Championships and nowadays he plays for the team Nice, in France.

(Adapted from Wikipedia)

2) Read the text again and circle the best option:

- a) Who is married? *Serena Williams*     *Sasha Pieterse*
- b) Who was adopted when he/she was a child?     *Shakira*     *Mario Botelli*
- c) Who has four siblings? *Serena Williams*     *Mario Botelli*
- d) Who speaks six languages? *Shakira*     *Sasha Pieterse*

3) Answer the questions orally:

Q: When was Mario born?

A: He was born in...

Q: How many brothers does Serena have?

A: She has...

Q: When did Sasha get married?

A: She got married....

Q: How many children does Shakira have?

A: She has...

### GOING BEYOND...

According to the text, say if the sentences are true (T) or false (F):

- a) Sasha Pieterse didn't go to school.
- b) Serena Williams has never won any prizes.
- c) Mario Botelli plays in Europe.
- d) Shakira sang and danced when she was at school.

<b>LESSON PLAN: WHERE ARE THESE PEOPLE FROM?</b>				
<b>STEPS/OBJECTIVES</b>	<b>TIMING</b>	<b>PROCEDURES</b>	<b>INTERACTION</b>	<b>MATERIAL</b>
Lead in	3 minutes	Put up the photos from the famous people on the board and ask SS where they think these people are from. Don't tell them the answers.	T - SS	Board and photos
Pre teach vocabulary	5 minutes	<p>Tell students that before we read some information about these people, we will check some vocabulary.</p> <p>Write down these words on the board: PRIZES, MARRIED, SIBLINGS, HOMESCHOOLED and CAREER. Ask SS to use their mobile phones to check the translation of the words. Write them down on the board next to the words.</p> <p>Check with the class and drill the pronunciation of the words.</p>	T - SS	Board
Setting the Context: Text from Wikipedia	3 minutes	Call SS' attention to the source of the text: Wikipedia. Ask if they know this website, if they use it and what we can find there.	T - SS	

<p>Reading for gist / Critical Thinking Time</p>	<p>9 minutes</p>	<p>Ask SS to read the text and fill in the blanks with the country they think these people are from.</p> <p>Monitor SS to assist them when needed.</p> <p>Ask them to check in pairs.</p> <p>Then, check with the class. According to their answers, ask them how they chose them and why they chose the way they did. Introduce the notion of STEREOTYPE and talk briefly about it, if it is necessary.</p>	<p>S</p> <p>S - S</p> <p>T - S</p>	<p>Handout</p>
<p>Reading for specific information I</p>	<p>5 minutes</p>	<p>Now, ask SS to unfold the handout and answer circle the best option on exercise 2 according to the text.</p> <p>Monitor SS to assist them when needed.</p> <p>Ask them to check in pairs.</p> <p>Then, check with the class.</p>	<p>S</p> <p>S - S</p> <p>T - SS</p>	<p>Handout</p>
<p>Controlled Speaking</p>		<p>Write on the board: Q = question, A = answer. Tell SS they are going to ask and answer the questions on</p>	<p>T - S</p>	

