

**“ONDE ESTÁ A UNIVERSIDADE?” DO DISCURSO DA  
(DES)QUALIFICAÇÃO À PRESENÇA COLABORADORA**

**“WHERE IS THE UNIVERSITY?” FROM THE  
(DIS)QUALIFICATION DISCOURSE TO THE COLLABORATIVE  
PRESENCE**

**“¿DONDE ESTÁ LA UNIVERSIDAD?” DEL DISCURSO DE LA  
(DE)VALORACIÓN A LA PRESENCIA COLABORADORA**

**Valdeni da Silva Reis<sup>1</sup>**  
**Isabela de Oliveira Campos<sup>2</sup>**

**Resumo**

O presente trabalho objetiva abordar as possíveis implicações da aproximação da universidade e a escola básica, partindo do pressuposto do “tornar-se presença” (Biesta, 2017) da instituição de ensino superior, no contexto escolar. Neste estudo, de cunho qualitativo, apresentamos o projeto de extensão “UNISALE Parceria Universidade-Escola”, enfocando os desdobramentos da presença de uma bolsista desse projeto em uma escola. Apoiados em princípios e procedimentos da análise de discurso, analisaremos entrevistas e narrativas geradas pela professora participante e notas de campo da pesquisadora. Apreendemos fios tecidos entre discursos contraditórios, que transitam entre a qualificação (admiração) e a desqualificação (ceticismo) do trabalho da universidade, desvelando uma relação distante e infrutífera entre as instituições. Ao mesmo tempo, capturamos possibilidades de rehistoricização (Reis et al., 2019) desses discursos, relações e representações, pela presença física da universidade na escola. Defendemos, assim, o desenvolvimento de uma parceria universidade-escola genuinamente colaboradora, que integre pesquisa-ensino-extensão e favoreça a ressignificação das relações e representações entre os membros da universidade e da comunidade escolar, assim como os discursos que os perpassam.

**Palavras-chave:** parceria universidade-escola; trabalho colaborativo; formação de professores; pesquisa-ensino-extensão.

**Abstract**

This paper aims to address the possible implications of the closeness between university and school based on the premise of “becoming presence” (Biesta, 2017) of the higher education in the school context. In this qualitative study, we introduce the extension project “UNISALE University-School Partnership” and focus on the events around the presence of a Project member at a school. Supported by principles and procedures of discourse analysis, interviews and narratives generated by the participating teacher and the researcher's field notes were analyzed. We observed contradictory discourses that move between the qualification (admiration) and the disqualification (skepticism) of the university's work, unveiling a distant and fruitless relationship between the institutions. At the same time, we capture possibilities of rehistoricization (Reis et al., 2019) of these discourses, relationships and representations through the university physical presence at the school. We therefore understand the development of a genuinely collaborative university-school partnership that integrates research-teaching-extension and supports the

---

<sup>1</sup>Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1497-6800>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9315824655279602> E-mail: [valdeni.reis@gmail.com](mailto:valdeni.reis@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3480-7972> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6343884861982286>  
E-mail: [isabelacamposufmg@gmail.com](mailto:isabelacamposufmg@gmail.com)

re-signification of the relationships and representations between members of the university and the school community as well as the discourses that permeate them.

**Keywords:** university-school partnership; collaborative work; teacher education; research-teaching-extension.

### Resumen

Este trabajo objetiva abordar las posibles implicaciones del acercamiento de la universidad y la escuela básica, a partir de la presuposición de “hacerse presencia” (Biesta, 2017) de la institución de enseñanza superior en el contexto escolar. En este estudio, de carácter cualitativo, presentamos el proyecto de extensión “UNISALE Asociación Universidad-Escuela” y enfocamos los despliegues de la presencia de una becada del Proyecto en una escuela. Basados en principios y procedimientos del análisis de discurso, analizaremos encuestas y narrativas generadas por la maestra participante y apuntes de campo de la investigadora. Cogemos hilos que se tejen entre discursos contradictorios, que transitan entre la valoración (admiración) y la desvaloración (escepticismo) del trabajo de la universidad, revelando una relación lejana e infructuosa entre las instituciones. Mientras tanto, captamos posibilidades de “rehistorización” (Reis et al., 2019) de esos discursos, relaciones y representaciones, por la presencia física de la universidad en la escuela. Defendemos, por esto, el desarrollo de una asociación universidad-escuela genuinamente colaboradora, que integre investigación-enseñanza-extensión y favorezca la resignificación de las relaciones y representaciones entre los miembros de la universidad y la comunidad escolar y de los discursos que los recorren.

**Palabras clave:** asociación universidad-escuela; trabajo colaborador; formación de maestros; investigación-enseñanza-extensión.

### Introdução<sup>3</sup>

Estamos convivendo com ameaças recorrentes - concretizadas ou não - de cortes ou congelamentos nos orçamentos das universidades públicas brasileiras e dos órgãos governamentais de fomento à pesquisa<sup>4</sup>. Tais ameaças, apresentadas às vezes como contingenciamentos, são, quase sempre, seguidas pela reação contrária dos membros dessas instituições, na tentativa de reversão das medidas. No entanto, apesar de protestos e abaixo-assinados, vemos uma crescente redução do orçamento das universidades públicas e dos investimentos em pesquisa, principalmente nas ciências humanas e sociais<sup>5</sup>, além da desqualificação ideológica do seu fazer e pensar (Godoy & Cândido, 2019).

Analisando seu percurso histórico, compreendemos que a universidade foi criada e se manteve como “guardiã e transmissora do conhecimento” (Gimenez & Bonacelli, 2013, p. 10), o que pode ter gerado um encastelamento científico, distanciamento e relação áspera com a sociedade (Godoy & Cândido, 2019). Isso parece contribuir para a

<sup>3</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>4</sup>Ver, por exemplo: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/02/politica/1556819618\\_348570.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/02/politica/1556819618_348570.html)

<sup>5</sup>Cf.: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/embora-com-restricoes-mCTIC-inclui-humanas-e-sociais-como-prioridades-para-cNPq1>

atual (des)qualificação do que se produz ali. Se, por um lado, há na história um processo de reconhecimento e qualificação das universidades, compreendidas como lugar de produção e distribuição de conhecimento; notamos, por outro, um discurso de desqualificação, oriundo de um aparente distanciamento dela e de seus membros, do restante da população<sup>6</sup>.

A partir daí, torna-se tarefa fácil promover um discurso de desqualificação ideológica e cortes dos investimentos nas atividades acadêmicas, pois essa narrativa corrobora a noção, do imaginário coletivo, de que a universidade é distante da maioria da população, o acesso a ela é restrito, e seus membros, alienados. Sendo assim, faz-se urgente a desestabilização de uma memória discursiva<sup>7</sup> que posiciona a academia como distante e obscura, assim como se faz indispensável a divulgação e popularização de ações universitárias que dialogam diretamente com a população.

Nesse sentido, este trabalho visa abordar possíveis implicações da indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão e a aproximação universidade-escola, partindo do pressuposto de que o “tornar-se presença” (Biesta, 2017) da universidade na escola básica é um caminho possível para a rehistoricização de relações, discursos e representações (Reis, Sól, Carvalho, Gonçalves & Ferreira, 2019), entre as referidas instâncias educativas.

O artigo está dividido da seguinte forma: primeiro, discorreremos sobre as nuances da extensão universitária no âmbito educacional, e recorreremos aos estudos do pedagogo Gert Biesta (2017), para articular o “tornar-se presença” da universidade no espaço escolar. Em seguida, apresentamos o projeto de extensão “UNISALE Parceria Universidade-Escola”, pano de fundo deste estudo, e a metodologia que nos direciona, tecendo algumas considerações teórico-metodológicas sobre a Análise de Discurso. Finalmente, descrevemos nossos gestos de interpretação na análise de dados, passando então às considerações finais do estudo.

---

<sup>6</sup>Vale ressaltar a importante presença da universidade no cotidiano de nossa sociedade, não apenas pela formação de diversos profissionais que nela atuam, como professores, médicos, arquitetos etc., mas por meio de serviços de ponta oferecidos em vários setores, como, por exemplo, na saúde, em seus inúmeros hospitais e clínicas odontológicas. A população, de modo geral, parece não perceber essa presença, o que nos leva a defender que são imperativas e urgentes a divulgação e publicização dessas ações.

<sup>7</sup>O conceito será retomado ao longo do artigo.

Esperamos, assim, que as tessituras apresentadas sejam relevantes para (re)pensarmos onde está a universidade, em sua relação com a educação básica e com a comunidade escolar, aproximando-a da sociedade e da reconstrução de discursos e relações.

### **A universidade e o tornar-se presença no espaço escolar**

Como bem nos lembram Tauchen e Fávero (2011), não é simples ou sem controvérsias, chegar a uma definição para Universidade, já que tal definição estará sempre ancorada às imposições espaço-temporais de uma época e de seu povo, trazendo, portanto, elementos culturais, sociais, políticos e econômicos, que movimentarão qualquer elaboração conceitual. É certo, porém, que a universidade deve ser definida como campo de produção de conhecimento, cujo cerne está no diálogo e interdependência de ensino-pesquisa-extensão (Tauchen & Fávero, 2011). Nas palavras dos autores, “o conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia” (Tauchen & Fávero, 2011, p. 406).

Categoricamente determinada pela Constituição Federal, como explicita Tauchen e Fávero (2011), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um princípio fundamental, a ser perseguido e vivenciado pelas universidades públicas brasileiras. Consideramos essa relação propícia a tornar a instituição universitária mais próxima e acessível à sociedade, porque esse movimento gera, a nosso ver, um duplo efeito, ao tempo que aproxima ambas as instâncias, torna a comunidade universitária mais sensível às questões que assolam nosso meio social.

A universidade deve realizar, então, uma formação docente que estabeleça parcerias educacionais fundadas na “colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades” (Foerste, 2005, p. 87). Percebemos que o caminho para essa aproximação passa pela extensão universitária, que propõe, justamente, a ampliação da relação com a sociedade e o fortalecimento do compromisso social da instituição de ensino superior (Tauchen & Fávero, 2011), em permanente diálogo com ensino e pesquisa.

A diversidade de significados associados à interação ou parceria universidade-escola é, porém, um aspecto relevante, que merece maiores cuidados, uma vez que o status histórico de poder da universidade reverbera nessa aproximação das duas instituições de ensino (Foerste, 2005; Mateus, 2009; Reis et al., 2019). Nas palavras de Foerste (2005, p. 37-38), “a parceria ou colaboração interinstitucional refere-se a relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escolas, sindicatos, profissionais do ensino em geral, etc.)”. Deste modo, os diferentes indivíduos irão construir e implementar programas, a depender das instituições envolvidas e dos objetivos e planos compartilhados.

Não menos importante, essa heterogeneidade da colaboração educacional é até desejável, pois a busca de homogeneização tenderia a formalizar e/ou burocratizar em demasia as práticas de coparticipação. A busca de uma “fórmula mágica” ou um padrão, em que se encaixassem todos os contextos e indivíduos, levaria a uma institucionalização exacerbada, em detrimento das particularidades do contexto, história pessoal e potencialidades dos envolvidos (Foerste, 2005).

Na área da Linguística Aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, há inúmeras iniciativas da extensão universitária reportadas em estudos (Sól, 2015; Reis, Campos & Oliveira, 2018; etc.). Estes ratificam a combinação de esforços para que professores da educação básica restabeleçam o diálogo com a universidade. No entanto, como explicita Campos (2019), apesar da inquestionável relevância dessas iniciativas, denominadas cursos de educação continuada, o espaço-tempo destinado a esta formação ainda é o da universidade. Conforme defende Campos (2019),

[...] 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. (Campos, 2019 p.23)

Estas representações podem reforçar o distanciamento entre a universidade e as práticas educacionais locais, gerando, na comunidade escolar, certo obscurantismo sobre as atividades universitárias. O afastamento das duas instituições de ensino



também reforça uma cisão entre o campo da teoria (universidade) e o campo da prática (escola), bastante presente no discurso do professorado (Foerste, 2005).

Defendemos como urgente que a universidade se afaste do posto de “guardião do conhecimento” (Gimenez & Bonacelli, 2013), construindo, em uma nova relação, ações que se aproximem da prática docente cotidiana, e não somente da lógica universitária (Forster & Leite, 2014). A universidade que precisamos hoje deve, portanto, fomentar ações que privilegiem não mais o seu espaço-tempo, mas espaços e tempos outros, com seus sujeitos, suas necessidades e capacidades, que farão com que novas realidades sejam criadas, de forma colaborativa. Deste modo, pensar a universidade hoje na sociedade e mais especificamente no âmbito educacional, envolve a abertura de caminhos possíveis para (com)partilhar e (re)construir (rel)ações com e *no* espaço escola(r).

Vemos como essencial, assim, que a universidade se torne presença no tempo-espaço do/com outro (Biesta, 2017). Para o educador holandês, a subjetividade humana deve ser compreendida a partir da “questão sobre onde e como o ser humano, como indivíduo único, torna-se presença” (Biesta, 2017, p. 56). De acordo com o autor, nós nos tornamos presença por meio de relações com aqueles que não são como nós, tomando como primordial a dimensão ética dessas relações. A partir da discussão sobre o espaço intersubjetivo, o pedagogo discorre que a compreensão da dimensão social em que o sujeito se torna presença é crucial, pois “ninguém - *nenh-um* - torna-se presença, quando o espaço de tornar-se presença só pode relegar o sujeito a certa posição física, a um ponto fixo no mapa” (Biesta, 2017, p. 79). Em outras palavras, tornar-se presença não é um exercício solitário de um sujeito que ocupa um espaço, uma vez que este não será capaz de ditar ou impor a presença do sujeito.

Defendemos que estar fisicamente em um espaço não é garantia de que ali realmente esteja o sujeito. É necessário estar nesse espaço consigo, com outro e com todos os sentidos (re)mexidos pelas relações que ali são estabelecidas. É necessário ocupar-se desse espaço consigo e com os demais sujeitos que ali também podem se fazer presença. Para Biesta (2017), o espaço ser-com-o-outro é o espaço da intersubjetividade, sendo este “um espaço perturbador, mas essa é a perturbação

necessária, uma perturbação que unicamente torna possível nosso tornar-se presença” (Biesta, 2017, p. 80).

Enfatizamos, contudo, a importância do espaço físico e de seus deslocamentos, como elemento primordial para que a universidade se torne presença na relação com a escola, e com a sociedade de modo geral, de forma ética e responsável. Isto é, da mesma maneira que o espaço intersubjetivo deve se confrontar com movimentos e pontos não fixos, remexidos pelo contato e relação com o outro, cremos que o deslocamento físico da universidade para o espaço escolar também trará perturbações capazes de redefinir relações, representações e discursos entre tais instituições. Este movimento de tornar-se presença física em um espaço-outro, a nosso ver, impulsiona um processo de desestabilização de estruturas injustas presentes na relação universidade-escola, teoria-prática, professor-pesquisador.

Nesse sentido, no campo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI), na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, temos o projeto de extensão “UNISALE Parceria Universidade-Escola”<sup>8</sup>, que propõe uma parceria na escola e, mais especificamente, na sala de aula de LI. O Projeto surgiu 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 (Reis, et al., 2019). Assim, ele propõe uma ressignificação da relação universidade-escola, visando diminuir a distância histórica e verticalizada entre as duas instituições de ensino, ao ser presença física da universidade na escola, por meio do exercício de tornar-se presença de sua coordenação, bolsistas e voluntários.

O presente artigo propõe analisar os enunciados de uma professora de LI, participante do referido Projeto, sobre a presença física da universidade no seu espaço escolar – por meio da presença da bolsista do Projeto. Analisamos, assim, as implicações e desdobramentos da aproximação, por meio da extensão universitária, entre as instâncias educativas, ressaltando a indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão e o tornar-se presença (Biesta, 2017) na/da relação entre os sujeitos, na parceria universidade-escola no espaço escolar.

---

<sup>8</sup>Discorreremos mais detalhadamente sobre o projeto na próxima seção.

A seguir, detalharemos o contexto e os participantes da pesquisa, bem como os conceitos da Análise de Discurso e procedimentos que nos orientam metodologicamente.

### **Contextualização do estudo e percurso teórico-metodológico**

Nesta subseção, apresentamos o Projeto “UNISALE Parceria Universidade-Escola”, assim como o contexto do presente estudo, suas condições de produção e o percurso teórico-metodológico para geração do *corpus* linguístico e decorrente interpretação. Tratamos, portanto, de noções oriundas da Análise de Discurso franco-brasileira, cruciais para a compreensão de como realizamos nossos gestos de interpretação do *corpus* que compõe o presente estudo.

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

Visando aprimorar o ensino/aprendizagem de LI, o Projeto UNISALE, coordenado pela Professora Doutora Valdeni da Silva Reis, busca estabelecer parcerias colaborativas entre, por um lado, alunos da graduação em Letras-Inglês e pós-graduação em Estudos Linguísticos (bolsistas e voluntários) e, por outro, professores de LI da escola regular pública. Iniciado em 2016, o Projeto ocupa-se de levar sua equipe até a escola, a fim de desenvolver trabalhos que levem em consideração o contexto específico de cada docente, além daquilo que ele precisa ou deseja como atuação do Projeto.

A metodologia inicial de atuação e funcionamento do Projeto é a observação e intervenção, baseadas nos princípios da pesquisa-ação colaborativa (Sagor, 1993), que, em linhas gerais, consiste no trabalho de um grupo de participantes que partilham um objetivo comum, de solucionar problemas e/ou aprimorar o alcance do fazer pedagógico. Para tanto, é necessário examinar sistematicamente a prática e o contexto educacional dos envolvidos, antes de propor a ação a ser avaliada e, se preciso, redefinida. Ademais, a partir de que se institui a parceria<sup>9</sup> e das visitas iniciais, pode ser necessária uma metodologia específica de atuação, uma vez que as demandas são diversas, como também é único o modo como se estabelece a relação entre os parceiros.

---

<sup>9</sup>Após uma divulgação do Projeto, os professores se inscrevem e são selecionados, conforme o número de bolsistas e voluntários disponíveis e a localização das escolas, a fim de facilitar a logística das visitas.



Sendo assim, consideramos as parcerias no Projeto como únicas e irreplicáveis, uma vez que é o professor-parceiro quem define a forma e o conteúdo para a atuação, bem como o número de vezes que o bolsista estará em sua sala de aula. Todo o contexto e demais sujeitos envolvidos, isto é, alunos, outros professores e toda a comunidade escolar, também garantirão a particularidade de cada parceria. De modo geral, os parceiros do UNISALE colaboram com aplicação de atividades didáticas em sala de aula, produção e adaptação de materiais didáticos e/ou utilização e exploração dos recursos disponíveis na escola, como o próprio livro didático, ou soluções para a falta destes, entre outras questões didático-pedagógicas.

Em relação à periodicidade, o bolsista vai à escola parceira, semanal ou quinzenalmente, segundo a demanda do professor<sup>10</sup>. Assim, em muitas ocasiões, o professor solicita uma frequência maior do bolsista durante os trabalhos na escola. Na maioria das visitas, um bolsista acompanha um professor em sua escola; mas é também comum que dois ou três bolsistas atuem em uma mesma escola, dependendo da demanda. A coordenadora faz visitas regulares às escolas parceiras, especialmente às mais distantes da universidade.

### *Condições de produção do corpus e metodologia*

O presente estudo parte do *corpus* gerado para uma pesquisa de mestrado mais abrangente, que se tornou pioneira ao investigar os efeitos do Projeto UNISALE para o ensino/aprendizagem de LI na sala de aula de uma escola regular pública (CAMPOS, 2019).

Em relação às participantes, a parceira da escola, professora Ana<sup>11</sup>, leciona na rede pública estadual de Minas Gerais desde 2017. Durante a parceria, a docente lecionava no turno matutino, para oito turmas, divididas entre o 9º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, com 30 a 40 alunos em cada sala de aula. Sobre a parceira da universidade, bolsista do Projeto, podemos afirmar que ocupar lugares tão distintos, a saber, bolsista do Projeto, mestranda, professora de inglês há

---

<sup>10</sup>Vale ressaltar que o Projeto tem atuado também em escolas da zona rural, distantes da universidade. Nesses casos, contamos com o inestimável suporte da Diretoria da Faculdade de Letras da UFMG, para o transporte da equipe, conforme a disponibilidade do carro e do motorista. As visitas ocorrem, então, quinzenal ou mensalmente.

<sup>11</sup>Nome fictício.

cinco anos e pesquisadora, impulsionou a construção de uma postura de diálogo e escuta, tanto no trabalho colaborativo – princípios básicos do UNISALE –, quanto em sua pesquisa<sup>12</sup>. Professora e bolsista tinham idades e tempo de docência semelhantes, sendo ambas solteiras e sem filhos.

As visitas à escola de Ana ocorriam semanalmente, e a forma e conteúdo da presença e ações da bolsista foram definidas pela docente. Em colaboração, ambas instituíram uma sessão de diálogo sobre a prática pedagógica, durante o horário de módulo<sup>13</sup> da professora, e acordaram que a bolsista acompanharia quatro turmas do primeiro ano do Ensino Médio.

Durante seis meses, as parceiras trabalharam em colaboração, na (re)elaboração de materiais e planejamentos didáticos, além de leituras e reflexões sobre artigos científicos e livros. Em conjunto, traçaram-se objetivos e demandas iniciais da docente, como o trabalho com a oralidade em LI, e, além disso, foram realçadas algumas questões surgidas durante as sessões de diálogo e leituras, como o uso do livro didático adequado para a série e idade dos alunos<sup>14</sup> e preceitos de gerenciamento de aula. A geração de dados ocorreu, portanto, durante esses seis meses de atuação em parceria.

Os resultados da pesquisa de Campos (2019) evidenciaram que o diálogo e reflexão com a bolsista do UNISALE tiveram, para a docente, um efeito catalisador de deslocamentos discursivos (Neves, 2008) a respeito do ensino/aprendizagem de LI e, conseqüentemente, de deslocamentos discursivos de seus alunos, evidenciando a construção social da sala de aula (Green & Dixon, 1994) e a relação de alteridade professora-alunos. A autora também identifica a legitimação da professora, em sua posição docente, a partir da relação na parceria e, de certo modo, com a universidade em sua sala de aula. A parceria no Projeto é então compreendida como um acontecimento (Pêcheux, 2006), em que, ao buscar acionar um já-dito, o sujeito encontra outras

---

<sup>12</sup>Conforme mencionado acima, o presente trabalho nasce de uma pesquisa de mestrado, financiada pelo CNPq, que investigou os dizeres da professora e de seus alunos, além dos da própria pesquisadora-parceira, sobre a parceria universidade-escola em que estavam envolvidos. Para maiores detalhes, ver Campos (2019).

<sup>13</sup>O horário de módulo faz parte da carga horária do professor do estado Minas Gerais e é definido como o horário destinado a atividades extraclasse.

<sup>14</sup>*Alive High Língua Estrangeira Moderna Inglês: 1º Ano do Ensino Médio.*

possibilidades de (se) dizer e fazer, que não lhe pareciam acessíveis antes (Campos, 2019).

Avançamos, neste artigo<sup>15</sup>, ao dar ênfase à presença física da universidade na escola e às suas implicações e desdobramentos nos discursos e representações de seus sujeitos. Ao mesmo tempo, defendemos o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da extensão, para a consolidação do projeto universitário brasileiro. Tais pesquisas possuem a louvável missão de reunir e discutir, em um único trabalho, implicações para o ensino, a pesquisa e a extensão, atendendo ao princípio da inseparabilidade entre essas instâncias, um desafio atual e urgente (Gonçalves, 2015). Ao fazer isso, também é possível divulgar a atuação e presença da universidade em nosso cotidiano social, outro desafio atual e urgente.

#### *Perpassando algumas noções sobre Análise de Discurso*

Na presente proposta, analisamos (1) entrevistas semiestruturadas e narrativas com a professora de LI e (2) observações e notas de campo da pesquisadora, desde os primeiros contatos com a docente, até o encerramento dos trabalhos da parceria na sala de aula de LI e no espaço escolar. Nossas análises estão ancoradas em princípios e procedimentos da Análise de Discurso (Orlandi, 2015), que visam, justamente, compreender “como a linguagem organiza os discursos do enunciador para a produção de sentidos” (Sól, 2015, p. 37).

Buscamos, assim, estimular uma relação menos ingênua com a linguagem (Orlandi, 2015), considerando primordial, na produção de sentidos, a exterioridade, uma vez que, nos estudos peuchetianos, o discurso é compreendido como efeito de sentidos entre interlocutores, o que coloca em xeque a ilusão de uma comunicação transparente. Desse modo, entendemos que não há sentido dado *a priori*, e as palavras podem ter significados diversos, conforme as condições de produção discursiva, histórica e ideológica (Orlandi, 2015).

---

<sup>15</sup>Conforme procuramos apontar ao longo do presente trabalho, a universidade atual deve privilegiar a colaboração, o diálogo e o transitar entre espaços, também trazendo para sua esfera contribuições de membros de lugares outros para compor suas produções; pluralizando as vozes e integrando saberes. Nesse sentido, é importante salientar que a professora Ana foi convidada a fazer parte da escrita aqui tecida, tal qual aconteceu em trabalho anterior (ver Campos & Pedro, 2019). Contudo a docente declinou do convite por indisponibilidade no momento da proposta aqui delimitada.

Neste artigo, atentamos não só ao que é enunciado por uma professora de LI da escola pública, mas a seu modo de enunciação. Assim, buscamos apreender, a partir do intradiscurso, ou seja, da materialidade linguística, o interdiscurso (o já-dito) disponível ao sujeito a respeito da aproximação universidade-escola e da presença física da universidade em seu espaço escolar. O interdiscurso, também denominado memória discursiva, está relacionado ao que se repete, o que é pré-construído com base no dizível, no já-dito. Trataremos, portanto, de realizar a interpretação dessas repetições, a fim de trazer à baila os sentidos predominantes e seus efeitos (Orlandi, 2015).

Para o campo teórico a que nos filiamos, o sujeito é heterogêneo, dividido e atravessado pela ideologia e pelo inconsciente (Orlandi, 2015). Ao realizar uma análise de seus enunciados, compreendemos o sujeito não como uno e homogêneo, mas conflituoso e cindido. Apesar da ilusão, ele não tem controle sobre os efeitos de sentido de seus enunciados, pois o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua (Ferreira, 2003).

Os dizeres do sujeito-professor nos possibilitam pinçar suas representações, que são constituídas no interdiscurso e podem ser compreendidas como as imagens do mundo, dinâmicas e em constante mudança, que ele toma para si pela identificação inconsciente (Neves, 2006). Essas representações também podem ser (re)construídas a partir das experiências pessoais dos sujeitos e daquelas oriundas da nossa relação com o outro (Coracini, 2003; Reis, 2011). Sendo assim, podemos vislumbrar a mobilização de discursos e representações na experiência do contato com o outro.

Estes conceitos serviram de base para a formação do *corpus* e para nossos gestos de interpretação, abordados adiante.

### **Gestos de interpretação do *corpus*: Do discurso da (des)qualificação à presença colaboradora**

Nesta seção, ocupamo-nos dos gestos de interpretação do *corpus*, a partir dos sentidos mobilizados nos dizeres da professora Ana, e dos fios discursivos tecidos na materialidade linguística.

Desde o início de nosso contato com a docente, pudemos pinçar, nos dizeres de Ana, representações (imagens) do lugar hierarquizado e de detentor de conhecimento e de soluções, ocupado pela universidade. Vejamos, neste sentido, o enunciado a seguir:

[1] Eu espero // é::: // **ter uma análise** / sério / quando eu pensei projeto X / 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>16</sup>

Nas palavras de Orlandi (2015), o interdiscurso disponível ao sujeito possibilita dizeres, que, alojados na memória, são capturados no fio do discurso, no plano intradiscursivo. Apreendemos, do uso de itens lexicais como “consultoria” e “*coach*”, o discurso neoliberal aplicado à educação contemporânea, em que está em crescente expansão a colonização da linguagem, pelo uso da terminologia dos jargões econômicos e corporativos. Em seu imaginário e expectativa, ao receber o Projeto UNISALE, a professora Ana o aproxima de tal discurso, colocando o Projeto – a universidade ali representada – como detentor de um poder-saber sobre sua própria prática. Dito de outro modo, nas imagens tecidas por Ana sobre o Projeto, ele chegaria para avaliar, categorizar e direcionar seu trabalho docente, apresentando soluções prontas a serem implementadas: “ter uma análise [...] é como se fosse uma consultoria / é como se fosse um *coach*”.

Merece atenção o adjetivo “chique”, na expressão exclamativa “Nossa, que chique!”. Notemos a ressonância, pelo uso de itens lexicais parafrásticos, com a mesma carga semântica, em dizeres também proferidos pela professora, como em: “Que luxo ter você aqui!”<sup>17</sup>. Esses itens lexicais mobilizam efeitos de sentido que nos remetem a um glamour, ou à condição de ser e/ou de possuir algo valioso. Essa representação posiciona a universidade como objeto de desejo, de sofisticação, de requinte, de distinção e para privilegiados; logo, provavelmente não acessível a todos. Tais enunciados são tecidos no sentido de evidenciar o *status* histórico da universidade, como detentora do saber, guardiã da verdade e superior hierarquicamente em relação a outros setores da sociedade, como a educação básica, por exemplo.

<sup>16</sup> O negrito será utilizado para destacar os trechos a serem ressaltados na análise.

<sup>17</sup> Notas de campo da pesquisadora, 18 de abril de 2018.



É importante notar que também ressoam, no discurso da professora Ana, dizeres que referem o distanciamento entre a universidade e a escola básica, como mundos díspares e isolados. Vejamos o enunciado a seguir:

[2] 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** / 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 se configuraria como novidade (“que bom que houve essa visão”), uma aproximação entre ambas as instâncias educativas, isoladas entre teorias inacessíveis e prática da vida real: “essa ideia de parceria / [...] 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”. O uso da locução pronominal “a gente” e do substantivo “pessoas” põe em cena que escola e universidade podem estar em lados opostos. O uso de “a gente” posiciona Ana do lado da escola, que recebe teorias ineficazes por desconhecerem a realidade da sala de aula: “porque muitas vezes a gente vê umas teorias / que estão muito além da situação de sala de aula”; ao passo que o uso do substantivo “pessoas” representa o lado da universidade. Ausente fisicamente da escola, esta formula, por meio de seus membros (“pessoas”), teorias equivocadas, em função do desconhecimento e ignorância acerca do contexto educacional e de seus atores: “às vezes as pessoas não conhecem / as condições / de quem tá ali”.

De maneira similar, o uso dos advérbios de lugar “além” e “ali” demarcam essa separação física e elencam as duas instituições em mundos distintos, demarcando a escola como “o mundo real”, o que reverbera um não-dito que trabalha igualmente na produção de sentidos, de que a universidade é um mundo ideal/idealizado, ilusório ou fictício. Por isso, a docente também acredita que é “necessário” que a universidade saia dessa redoma idealizada, vá à escola e conheça o mundo de verdade, para poder repensar suas teorias e ensinamentos.

Apreendemos uma crítica velada ao trabalho da universidade, que estaria “além”, e não “ali”, *na e com* a escola; longínqua e desavisada, em um mundo ideal, que

não produziria conhecimentos significativos para o “mundo real”. Tais discursos, depreendidos do enunciado acima, contribuem significativamente para uma desqualificação do trabalho da universidade, corroborando efeitos de sentido em torno da ausência de diálogo e partilha, entre indivíduos do “além” e do “ali”. Neste movimento, uma indagação persiste: Onde está a universidade?

Notemos que os dizeres da professora Ana transitam de modo dinâmico no sentido de, ora evidenciar atração, admiração e deslumbramento pela universidade: “‘Nossa, que chique!’ / é como se fosse uma consultoria / é como se fosse um *coach*!”; ora desafiar o que é ali produzido, desqualificando, de certo modo, o saber-fazer da universidade, isolada em sua ignorância acerca do “mundo real”, logo, alienada em seu mundo ideal: “[...] 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”. Essas vozes constituem o sujeito, que, por ser cindido, é conflituoso e heterogêneo, sendo perpassado por diversos discursos.

Notemos, ao mesmo tempo, que curiosamente a voz de Ana, em sua constituição múltipla, se mescla à voz da universidade, revelando que essa instituição só existe, age e pode também ser modificada com a ação humana, no coletivo e na pluralidade, a partir de cada sujeito; mas principalmente dando indícios promissores do efeito de uma parceria horizontalizada, que visa unir forças, dividir responsabilidades, sendo plural na solução dos problemas, sendo, enfim, “nós”. Isto é, o uso do verbo “ir” na primeira pessoa do plural, em “Vamos para o mundo real”, aponta uma heterogeneidade mostrada (Authier-Revuz, 2004) pelo uso do discurso direto, reportando um dizer outro, da universidade, mas também indicando que Ana não deixa de ser, ou passa a ser ou a se ver como parte da universidade: [Nós] “vamos para o mundo real”. Vemos, assim, como a presença física da universidade na escola apresenta possibilidades de redefinir ações e posturas já historicizadas.

Prosseguindo, a presença da bolsista do Projeto UNISALE na escola, durante as visitas semanais, inicialmente causou confusão quanto à sua função naquele espaço. Muitos funcionários e estudantes acreditavam que ela era aluna de curso de licenciatura cumprindo seu estágio obrigatório, historicamente, uma das primeiras parcerias universidade-escola instituída no Brasil (Foerste, 2005). Porém, no momento em que a

comunidade escolar percebeu que não era esse o seu papel, levantou-se a dúvida sobre por que uma pessoa pertencente à universidade estaria frequentando a escola.

Nos efeitos de sentido da incerteza levantada pela comunidade escolar, encontramos a relação sócio-histórica da universidade com a escola, pois, se a bolsista não estava ali para cumprir seu estágio obrigatório, prática que em geral beneficia inicialmente apenas a universidade, o que ela podia estar fazendo naquele espaço? Há, nessa confusão e incógnita, a representação da universidade como “exploradora” da escola, em uma relação extrativista, de ir até ela apenas quando lhe é necessário (Telles, 2002). Com isso, a comunidade escolar fica sem referência ou interdiscurso que sustente outras opções, que não a de estagiária.

Nesse sentido, vejamos o seguinte enunciado da docente:

[3] Quanto aos professores e a administração escolar, tenho uma percepção um tanto ruim quanto à presença da bolsista. Parece-me que **eles não entendem a razão de sua presença [...] Acho que a distância pode até ter sido estimulada por mim ao apresentá-la como “pesquisadora”**. (Professora Ana. Narrativa, 06 de agosto de 2018)

Esse enunciado reforça a indefinição, para a comunidade escolar, sobre a presença e papel da bolsista. A docente interpreta que seus colegas não conseguem apreender o motivo pelo qual ela está na escola (“eles não entendem a razão de sua presença”), mas seu dizer também nos indica que tal indefinição foi incentivada por ela própria, que apresentou a bolsista como pesquisadora, embora o primeiro papel que lhe foi apresentado tenha sido o de bolsista-parceira do UNISALE, e só posteriormente o de pesquisadora. Inferimos que, no imaginário de Ana, essa indicação soaria como status, como algo luxuoso e chique, como vimos acima. Assim, apresentar a bolsista que com ela trabalharia em sua sala de aula, como pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais qualificaria seu fazer e importância, ante aquela comunidade.

Os efeitos de sentidos daí mobilizados, no entanto, acionam o interdiscurso que, justamente, joga a pesquisadora e a universidade em lado oposto e de antagonismo em relação à escola. Notemos que Ana usa conjugação verbal no pretérito infinitivo pessoal, para enunciar que pode ter estimulado o aparente receio da comunidade de se aproximar da bolsista: “a distância pode até ter sido estimulada por mim ao apresentá-la como pesquisadora”. O uso do verbo “estimular” em seu pretérito permite-nos

vislumbrar que tal distanciamento já existia, sendo apenas acionado ou motivado pelo dizer da docente.

Dito de outro modo, a designação feita por Ana aciona o interdiscurso que não favorece a relação universidade-escola, pois põe em cena o imaginário de pesquisas realizadas nesse contexto. 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 dissertações e teses. Esses pesquisadores, continua o autor, não medem esforços para “espinafrar” o professor e sua prática, sem nem ao menos dar algum retorno significativo para a escola (Telles, 2002, p. 93). Tais imagens parecem ter comprometido inicialmente o sucesso do relacionamento entre a bolsista e a comunidade escolar.

Entretanto também vislumbramos, no decorrer dos meses da parceria no Projeto, movimentos, por parte da comunidade, de curiosidade e afirmação do trabalho das parceiras, ao vê-las ocupar o espaço escolar semanalmente. Após alguns meses, funcionários da escola, por exemplo, cumprimentavam e se despediam da bolsista com um típico “*Hello, Isabela!*” e “*Bye bye, Isabela!*”, o que verbalmente nos diz pouco, mas, em uma cadeia de significados maior, diz muito: a parceira tornando-se parte e membro da comunidade escolar, ao passo que a universidade se faz presença, ressignificando a relação universidade-escola na sala de aula de LI. Percebemos que, para os membros da universidade, adentrar o espaço escolar e se integrar nesse ambiente não se dá em poucos dias, em visitas esporádicas. Ao contrário, é necessária uma ocupação demorada, que permita que a universidade se distancie da imagem de “exploradora” e se aproxime da imagem de instância colaboradora, tornando-se presença (Biesta, 2017).

A professora Ana também explicita sua interpretação sobre o modo como os alunos veem e se relacionam com a bolsista do Projeto. Vejamos o excerto abaixo:

[4] Percebo que os alunos têm reagido muito positivamente à presença da bolsista na escola. Gosto quando os ouço questionando acerca de onde está ou o porquê de não estar presente num determinado dia. Isso reflete que sua **presença faz falta e na fala deles percebemos também que a bolsista é uma presença colaboradora em sala de aula** (Professora Ana. Narrativa, 06 de agosto de 2018).

Ao contrário do seu relato sobre outros professores e a direção, este nos permite apontar que a docente julga que os alunos compreendem a presença e papel da bolsista em sua sala de aula e na escola. Ana parece entender que, ao sentirem falta da bolsista, os alunos demonstram que ela já é vista como membro aceito e pertencente àquele ambiente. Há, assim, integração escola-universidade, na medida em que a bolsista é vista como parte daquele grupo e como “uma presença colaboradora em sala de aula”.

Mais que isso, confirmamos a integração entre os membros da construção social delimitada na sala de aula, por meio do imbricamento de vozes. Dito de outro modo, por meio da utilização do verbo “perceber” na primeira pessoa do plural, ao se referir ao que os alunos pensam e falam, Ana novamente dá indícios fortes de que, nessa construção social, seus membros são presentes, atuantes e parceiros, como um time, um grupo: “na fala deles percebemos também que a bolsista é uma presença colaboradora”.

Nas palavras de Green e Dixon (1994), a sala de aula é vista como uma construção social, uma vez que seus membros interagem, entre si e com outros elementos, construindo padrões de comportamento. No entanto, como um sistema complexo e adaptativo (Silva & Paiva, 2016), esses padrões são instáveis e podem se movimentar, a partir de pequenas ou grandes ações, tomadas no espaço e na interação entre os membros. Deste modo, com o passar dos meses da atuação do Projeto na escola, a bolsista certamente influenciou na dinâmica daquele espaço e na interação entre os sujeitos, tornando-se parte importante do sistema: “presença que faz falta”; “presença colaboradora”. Ela se torna presença física na sala de aula de LI, o que culminará em movimentos, construções e reajustes nesse sistema adaptativo e complexo da sala de aula (Silva & Paiva, 2016).

Finalmente, vejamos a seguir alguns relatos de Ana em sua entrevista final:

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

[6] **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 X 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” (construiu, construímos, construção), em [5], mobiliza efeitos de sentido relacionados ao desenvolvimento da parceria. Isto é, cada um somou ao trabalho aquilo que podia, da forma que lhe era possível, numa reunião de partes diferentes, para elaboração de um propósito maior, completando a missão / construção: “não foi só você ou só eu”.

Notemos, assim, que a construção da relação se dá principalmente por meio da relação-colaboradora e atenta entre as parceiras: “pronta para ouvir/ um diálogo/ a gente construiu um diálogo mesmo”. Ao longo de seis meses, professora e bolsista trabalharam em conjunto, em diversas ações, atividades e eventos, culminando na relação “como um movimento frente à experiência decorrente do enfrentamento com o outro” (Reis, 2011 p. 508). Ou seja, frente a esse outro que é diferente, podemos atingir esferas desconhecidas do outro e de nós mesmos; crescendo, construindo, elaborando novas possibilidades de ser e de fazer no mundo, para além das limitações de nosso mundo ideal.

Como bem nos lembra Biesta (2017, p. 56), “nos tornamos presença por meio de nossas relações com os outros que não são como nós”. Relação que nos faz olhar para nós mesmos, ao sermos impelidos pelo outro a olhar além. Conforme enunciado por Ana em [6], a relação, o contato e o enfrentamento com o outro (bolsista do Projeto) fez que ela melhorasse em diversas esferas de sua vida, ao ser impelida a refletir: “eu fui muito levada a refletir sobre o que eu fiz”.

### **Considerações finais: *E onde a universidade está/deve estar?***

Por meio dos fios tecidos no discurso de Ana, fomos capazes de captar movimentos em torno da (des)qualificação do saber-fazer da universidade, em seu distanciamento e ignorância quanto ao “mundo real”. A entrada do projeto UNISALE em sua prática, no entanto, revela-se como uma presença colaboradora, a universidade personificada na bolsista-parceira, o que faz que o trabalho colaborativo seja corporificado, apontando indícios de uma rehistoricização de relações, discursos e representações, no espaço intersubjetivo e físico da escola e seus sujeitos.

Ao retomar o questionamento do título deste artigo, reconhecemos que a distância universidade-escola foi alimentada por décadas e não será facilmente apagada. Sendo assim, é ímpar ressaltar que a universidade *deve estar* hoje em um lugar de (re)construir relações mais horizontalizadas e integrativas com a escola, se despidendo de um posicionamento de conhecedora dos saberes e se colocando em uma posição de (re)conhecer aquele espaço por meio da presença física que instigue um olhar atento, curioso, delongado e empenhado.

Portanto este estudo pode contribuir para constatar a necessidade urgente de a universidade tornar-se presença colaboradora no ambiente escolar, a partir de um desejo de (re)construir parcerias genuínas. Compreendemos, como parceria genuína, o trabalho em conjunto, no qual cada membro ou instância ocupa seu lugar, sem ignorar sua história e a história do outro; de forma engajada, responsável e interessada no trabalho e no outro, em prol do bem comum. Sem estes elementos, qualquer esforço de trabalho em parceria será estéril. Uma genuína parceria universidade-escola exige, pois, mudança de olhar, no agir e no exercício de se colocar a serviço das necessidades do outro, lá estando presente/presença.

Por fim, ressaltamos que este lugar que universidade urge por vivenciar, irá promover maior publicização e valorização de seu trabalho, na sociedade e na comunidade escolar, atuando também significativamente no que se propõe a fazer quanto à indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão. Este paradigma de formação inicial e continuada docente, *na e com a escola*, envolvendo alunos e demais membros da comunidade escolar, certamente irá avançar a relação e parceria universidade-escola, ainda um desafio, porém com lampejos esperançosos de possibilidades.

## Referências

- Authier-Revuz, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EdiPUCRS.
- Biesta G. (2017). Tornar-se presença depois da morte do sujeito. In: Biesta, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano* (p. 55-80). Belo Horizonte: Autêntica.

- Campos, I. O. (2019) *Parceria Universidade-Escola na Sala de Aula de LI: (rel)ação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Campos, I. O. & Pedro, L. C. (Im)possibilidades existem? Explorando a produção e adaptação de materiais didáticos no projeto “UNISALE Parceria Universidade-Escola”. In: *Anais do Congresso DIPROling 2018*. Belo Horizonte, MG.
- Coracini, M. J. (2003). Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: Coracini, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades* (p. 139-160). Campinas: Editora Unicamp.
- Ferreira, M. C. L. (2003). O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*, 27, 39-46.
- Foerste, E. (2005). *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Forster, M. M. S., & Leite, T. C. (2014). Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, 14(43), 865-887.
- Gimenez, A. M. N., & Bonacelli, M. B. M. (2013). Repensando o papel da universidade no século XXI: demandas e desafios. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 9(18), 1-12.
- Green, J. L., & Dixon, C. (1994). The Social Construction of Classroom Life. In: Purves, A. C. (Ed.). *International Encyclopedia of English Studies and the Language Arts* (p. 1075-1078). New York: Scholastic Teaching Resources.
- Godoy, K. E., & Cândido, M. M. D (2019). Os museus universitários de ciências e o trabalho intelectual: o futuro da tradição em tempos de desqualificação do conhecimento científico e da atividade acadêmica. *Revista Museu*. Recuperado de: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/artigos/18-de-maio/18-maio-2019/6509-os-museus-universitarios-de-ciencia-e-o-trabalho-intelectual.html>
- Gonçalves, N. G (2015). Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, 33(3), 1229-1256.
- Mateus, E. (2009). Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 9(1), 307-328.
- Neves M. S. (2006). O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: Magalhães, I., Coracini, M. J., & Gricoletto, M. (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso* (p. 45-56). São Carlos: Claraluz.
- Orlandi, E. (2015). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes.
- Pêcheux, M. (1995). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora Unicamp.
- Pêcheux, M. (2006). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes.

- Reis, V. S., Sól, V. S. A., Carvalho, F. P., Gonçalves, I. L., & Ferreira, L. P. M. (2019) (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, 283-296.
- Reis, V. S., Campos, I. O., & Oliveira, S. L. (2018) A educação continuada de professores de língua inglesa como espaço-experiência de (trans)formação e (re)significação identitária: a língua que ensinam-aprendem. *Gláuks*, 18(1), 32-50.
- Reis, V. S. (2011) Identificação e relação entre professor (LE) e formador em um projeto de educação continuada. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, 14 (1), 503-522.
- Sagor, R. (1993). *How to Conduct Collaborative Action Research*. Alexandria: Virginia ASCD.
- Silva, W. M., & Paiva, V. L. M. O. (2016). Papéis do professor e do aluno. *In: Cunha, A. G., & Micolli, L. (Org.). Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica* (p. 50-68). São Paulo: Parábola Editorial.
- Sól, V. (2015). *Educação continuada e ensino de inglês: trajetórias de professores e (des)construção identitária*. Campinas: Pontes.
- Tauchen, G., & Fávero, A. (2011). O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. *Linhas Críticas*, 17(33), 403-409.
- Telles, J. (2002). “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, 5(2), 91-116.

Recebido: 24/06/2020

Aceito: 20/07/2020

Publicado: 30/06/2021

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.