

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

ISABELA DE OLIVEIRA CAMPOS

**RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS:  
UMA LINGUAGEM PARA A EXPERIÊNCIA**

**Belo Horizonte  
2023**

**ISABELA DE OLIVEIRA CAMPOS**

**RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS:  
UMA LINGUAGEM PARA A EXPERIÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: (3A) Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais**  
**2023**

C198r

Campos, Isabela de Oliveira.

Relação universidade-escola na formação de professores de inglês [manuscrito] : uma linguagem para a experiência / Isabela de Oliveira Campos. – 2023.

1 recurso online (225 f. : il., p&b.) : pdf.

Orientadora: Valdeni da Silva Reis.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

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

Bibliografia: f. 193-206.

Apêndices: f. 207-222.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. 4. Psicanálise e Educação – Teses. I. Reis, Valdeni da Silva. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



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

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**Relação Universidade-Escola na Formação de Professores de Inglês: Uma Linguagem para a Experiência**

**ISABELA DE OLIVEIRA CAMPOS**

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

Aprovada em 20 de dezembro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maralice de Souza Neves - Presidente da banca/representante da orientadora  
UFMG

Prof(a). Vanderlice dos Santos Andrade Sól  
UFOP

Prof(a). Beatriz Maria Eckert-Hoff  
UDF e UNIFRAN

Prof(a). Patricia Christina dos Reis  
UEA

Prof(a). Valéria Rosa da Silva  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz Maria Eckert Hoff, Usuária Externa**, em 22/12/2023, às 15:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patricia Christina dos Reis, Usuária Externa**, em 22/12/2023, às 20:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maralice de Souza Neves, Professora do Magistério Superior**, em 08/01/2024, às 23:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Vanderlice dos Santos Andrade Sól, Usuário Externo**, em 10/01/2024, às 08:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Rosa da Silva, Usuária Externa**, em 19/01/2024, às 07:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2867780** e o código CRC **6512E198**.

---

*Aos meus pais, Nádia e Carlos,  
por me incentivarem a ser quem eu sou  
e por sempre me encorajarem  
a perseguir meus sonhos.*

## AGRADECIMENTOS

Vivenciar a jornada de um doutorado é certamente algo na dimensão da experiência larrosiana, e, para que ela nos aconteça, não somos sem o outro. Na verdade, sem muitos outros. E são aos meus outros, com quem cruzei pela vida durante esse percurso e que me possibilitaram querer e alcançar este objetivo, que tecerei meus agradecimentos.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Carlos e Nádia, pelo amor e apoio incondicional. À minha irmã, Ana Luísa, por acreditar em mim e sempre me incentivar. À minha família estendida, por me apoiarem e torcerem pelo meu sucesso.

Ao Frederico, por ter contribuído com o meu caminhar e por tê-lo tornado mais leve e feliz com seu amor, cuidado e companhia diária.

Gratidão eterna à minha orientadora, professora doutora Valdeni da Silva Reis, por continuar comigo na trajetória da pós-graduação e por todos os ensinamentos e provocações que me trouxeram até aqui.

Aos amigos e amigas, pela motivação, carinho e por entenderem minhas ausências para a realização dessa etapa em minha vida. Em especial, à minha melhor amiga, Marina Vieira, por sempre me ouvir e acreditar no meu potencial.

Agradeço também aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), em especial àqueles que fazem parte do grupo *Pesquisa-dor... e mais*. De nome sugestivo, essas são as pessoas com quem compartilhei as dores e as delícias desse processo que foi vivenciado de modo mais brando porque tínhamos uns aos outros.

Ao Projeto de extensão *UNISALE Parceria Universidade-Escola* e seus membros, por me ensinarem tanto e me darem o privilégio da partilha. Vocês são parte da razão pela qual eu acredito no ensino-aprendizagem da língua inglesa na Educação Básica. Às minhas parceiras no *Projeto UNISALE*, obrigada por me sensibilizarem para esta pesquisa. Afinal, foi a partir da nossa relação que me afetou e me (trans)formou que comecei e dei continuidade às indagações deste estudo.

Agradeço aos participantes dessa pesquisa, por disporem de tempo e energia mesmo em meio a uma pandemia e tudo que vivenciamos durante os últimos anos em nosso país.

À banca de qualificação, composta pelas professoras doutoras Elaine Fernandes Mateus e Vanderlice dos Santos Andrade Sól. Com toda certeza, suas contribuições acrescentaram significativamente para o trabalho final.

À banca de defesa, composta pelas professoras doutoras Maralice de Souza Neves, Vanderlice dos Santos Andrade Sól, Beatriz Maria Eckert-Hoff, Patrícia Cristina dos Reis, Valéria Rosa da Silva, Fernanda Peçanha Carvalho e Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite. Obrigada por prontamente aceitarem o convite para ler e dialogar sobre este trabalho. Gratidão!

Aos meus professores e professoras, desde a minha primeira aula no Fundamental I até a última disciplina do doutorado, por contribuírem com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Aos meus alunos e alunas da graduação em Letras/Inglês da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pelo tempo juntos durante a minha passagem pela instituição como professora substituta, de 2020 a 2022. Obrigada pela paciência e resiliência durante o Ensino Remoto Emergencial e pela despedida tão carinhosa no retorno presencial.

Aos meus queridos alunos e alunas do Ensino Médio e da graduação em Letras Inglês/Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *campus* Congonhas, por me acolherem tão bem e por me ensinarem sobre suas vivências e histórias. Ainda realizaremos muito mais, estamos apenas começando! À Direção e equipe do IFMG, *campus* Congonhas, por me auxiliarem a completar essa jornada com a liberação para capacitação docente no último ano de doutorado.

Gratidão à Capes, pela bolsa de estudos durante o segundo ano de doutorado, e aos funcionários do Poslin, pela disponibilidade e celeridade em me auxiliar nos trâmites burocráticos da pós-graduação.

Enfim, a todos os outros e outras que contribuíram para a minha travessia durante esses quatro anos, muito obrigada!



## RESUMO

A pesquisa apresentada nesta tese tem como contexto o *Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola*, da Faculdade de Letras da UFMG. Esta ação extensionista busca estabelecer relações entre professores de inglês em formação, tanto da universidade, quanto da escola, para que estes se encontrem, trabalhem em conjunto e busquem rehistoricizar (REIS *et al.*, 2019) o contato entre a universidade e a escola no que tange à formação docente nesses espaços. Diante das vivências no Projeto, surgiu uma problematização acerca da expressão utilizada para descrevermos algumas relações em seu interior, qual seja, a adjetivação “bem-sucedida”, utilizada inclusive em minha dissertação (CAMPOS, 2019). Entretanto, passamos a entender que essa expressão poderia se tornar vazia de significado ao buscarmos compreender as relações no *Projeto UNISALE*. Desse modo, esta pesquisa surge dessa inquietação e tem como objetivo geral investigar os sentidos produzidos em torno da relação com o outro na parceria universidade-escola, nos dizeres dos ex-participantes do *Projeto UNISALE*, a partir de suas vivências e memórias. Inserido na Linguística Aplicada, o estudo se vale da perspectiva transdisciplinar da área e dialoga com a Análise de Discurso franco-brasileira, atravessada pelos estudos psicanalíticos, com a Psicanálise e Educação e com a Filosofia da Educação. De cunho qualitativo e inserido no paradigma interpretativista, ancorado em uma análise discursivo-psicanalítica, esta pesquisa tem o *corpus* formado por dizeres de ex-participantes do *UNISALE*, divididos em professores de inglês em exercício, graduandos em Letras/Inglês e pós-graduandos em Estudos Linguísticos que participaram do Projeto de 2016 a 2020. A geração de dados foi feita em duas fases distintas: primeiramente, enviamos questionários via *Google Forms* para todos os 32 ex-participantes do *Projeto UNISALE* e obtivemos 22 respostas. Em um segundo momento, após análise dos questionários, realizamos entrevistas semiestruturadas via aplicativo de videoconferência com 13 participantes da pesquisa. Assim, a partir de um movimento de ir e vir entre o *corpus* e a teoria (ORLANDI, 2015), surgiu uma possibilidade de interpretação e formulação acerca de uma linguagem para a experiência, partindo dos escritos de Larrosa (2020), pensada na relação universidade-escola. Em outras palavras, ao estar frente ao *corpus*, uma análise foi se desenhando, o que fez com que fossem apreendidos os gestos de interpretação, que culminaram no construto que defendo nesta tese. Para Larrosa (2020), a linguagem não seria apenas uma forma de comunicação, mas um modo de se constituir e de se relacionar com o outro, já a experiência seria aquilo que “nos” acontece e “nos” toca e, por consequência, transforma-nos. Para o educador espanhol, a linguagem para a experiência seria uma

alternativa à linguagem crítico-científica no campo educativo, para que, nas relações que estabelecemos nesse campo, algo “nos” aconteça. Ao trazer essa noção para este estudo, a compreendo, inicialmente, como um acontecimento (PÊCHEUX, 2006), isto é, uma ruptura discursiva para que, em uma relação universidade-escola, possamos produzir outros sentidos, representações e posições distintos daqueles historicizados e que, muitas vezes, não movimentam os sujeitos em torno de um trabalho colaborativo e uma formação docente na relação universidade-escola. Nas análises das relações no *Projeto UNISALE*, a partir dos enunciados dos participantes da pesquisa, compreendo a linguagem para a experiência na relação universidade-escola como um modo de ser, dizer e fazer que comporte a abertura para a experiência, o acontecimento da posição-parceiro e a presença física/virtual e subjetiva dos sujeitos que falam em nome próprio nessa relação. Ademais, essa linguagem é entendida como fluída, não estática e que não se dá da mesma forma nas relações do *Projeto UNISALE*, pois toda relação se constitui a partir de como os sujeitos responderão às ações e palavras do outro, o que dependerá, sempre, de suas próprias representações, emoções, identificações e momentos de vida. Além disso, as análises também demonstram que, em uma formação docente a partir do par experiência-sentido (LARROSA, 2020), possibilitada pelo atravessamento de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola, há a possibilidade de que as relações com o(s) outro(s) vivenciadas no *Projeto UNISALE* passem a fazer parte dos sujeitos, de como eles percebem a si mesmos, os outros e, certamente, a docência como professores de inglês, (trans)formando e (re)significando o ser e fazer docente, que vão sendo (re)elaborados no modo como os sujeitos respondem àquilo que “lhes” acontece e no modo como essas relações passam a existir dentro deles.

**Palavras-Chave:** Relação universidade-escola. Formação de professores de inglês. Análise de discurso. Psicanálise e Educação. Linguagem para a experiência.

## ABSTRACT

The research presented in this thesis has as its context the *UNISALE Project University-School Partnership* of the Faculty of Languages at UFMG. This community outreach program seeks to establish relationships between English teachers in initial and continuing education, both at the university and the school, so that they can meet, work together and seek to rehistoricize (REIS, et al., 2019) the contact between the university and the school, regarding teacher education in these spaces. During the involvements in the Project, a question arose regarding the expression used to describe some relationships within it, namely the adjective “successful”, even used in my master's thesis (CAMPOS, 2019). However, we came to understand that this expression could become empty of meaning when we seek to understand the relationships in the *UNISALE Project*. Thus, this research arises from this concern and aims to investigate the meanings produced around the relationship with others in the university-school partnership, in the words of former *UNISALE Project* participants, based on their involvements and memories. Inserted in Applied Linguistics, the study uses the transdisciplinary perspective of the area and establishes a dialogue with Franco-Brazilian Discourse Analysis, crossed by psychoanalytic studies, with Psychoanalysis and Education and with the Philosophy of Education. Qualitative in nature and inserted in the interpretivist paradigm, anchored in a discursive-psychoanalytic analysis, this research has a corpus made up of sayings from former *UNISALE* participants, divided into in-service English teachers, undergraduates in English and graduate students in Linguistic Studies who participated in the Project from 2016 to 2020. Data generation was carried out in two distinct phases: first, we sent questionnaires via Google Forms to all 32 former *UNISALE Project* participants and obtained 22 responses. In a second step, after analyzing the questionnaires, we carried out semi-structured interviews via videoconferencing application with 13 research participants. Thus, from a movement of back and forth between the *corpus* and theory (ORLANDI, 2015), a possibility of interpretation emerged regarding a language for experience, based on the studies of Larrosa (2020), and brought to the university- school relationship context. In other words, when faced with the *corpus*, an analysis was designed, which led to some gestures of interpretation being apprehended, which culminated in the construct that I defend in this thesis. According to Larrosa (2020), language would not just be a form of communication, but a way of constituting ourselves and relating to others, while experience would be what happens to *us* and touches *us* and, consequently, transforms us. For the Spanish educator, language for experience would be an alternative to critical-scientific

language in the educational field, so that, in the relationships we establish in this field, something happens to *us*. When we bring this notion to this study, we understand it, initially, as an event (PÊCHEUX, 2006), that is, a discursive rupture so that, in a university-school relationship, we can produce other meanings, representations and positions distinct from those historicized and that often do not push people towards collaborative work and teacher education in the university-school relationship. Thus, in our analysis of the relationships in the *UNISALE Project*, based on the statements of the research participants, we developed a construct about a language for the experience in the university-school relationship and we understood it as a way of being, saying and doing that involves the openness to experience, the event of the partner-position and the physical/virtual and subjective presence of people who speak in their own name in this relationship. Furthermore, this language is understood as fluid, not static and does not occur in the same way in the relationships of the *UNISALE Project*, as every relationship is constituted based on how people will respond to the actions and words of the other, which will always depend on their own representations, emotions, identifications and moments of life. In addition to that, the analyzes demonstrate that, in teaching education based on the experience-meaning pair (LARROSA, 2020), which is possible due to a language for experience in the university-school relationship, there is the possibility that the relationships with others experienced in the *UNISALE Project* will become part of people, of how they perceive themselves, others and, certainly, their teaching as English teachers; (trans)forming and (re)signifying the being and doing in teaching, which are (re)elaborated in the way they respond to what happens to “them” and in the way these relationships come to exist within them.

**Keywords:** University-school relationship. English teacher education. Discourse analysis. Psychoanalysis and Education. Language for experience.

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ADC	Análise de Discurso Crítica
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEU	Coletivo EscolaUniversidade
CLAFPL	Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ConCol	Continuação Colaborativa
EC	Educação Continuada
EDUCONLE	Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
Fale	Faculdade de Letras
GEPLIMT	Grupo de Estudos de Professores de Língua Inglesa de Mato Grosso
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
LA	Linguística Aplicada
LI	Língua Inglesa
NAP	Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Estudos Tutorados
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Poslin	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBLA	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
RD	Recorte discursivo
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina

UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UnB	Universidade de Brasília
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFV	Universidade Federal de Viçosa

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Dados informativos sobre os participantes da escola .....	87
Quadro 2 – Dados informativos sobre os participantes da universidade.....	88
Quadro 3 – Participantes selecionados para a entrevista.....	95
Figura 1 – A abertura para a experiência.....	111
Figura 2 – O acontecimento da posição-parceiro .....	127
Figura 3 – “Falar em nome próprio”; presença subjetiva.....	137
Figura 4 – Uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola.....	163

## LEGENDAS DE SÍMBOLOS PARA TRANSCRIÇÕES

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

/ = Pausa breve

/// = Pausa longa

::: = Hesitação/prolongação da palavra

[ ] = Comentários/perguntas feitas pela pesquisadora

[...] = Omissão de trechos da fala

() = Inserção de algo para melhor entendimento do recorte

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

Negrito = Trechos ressaltados nas análises

Caixa alta = palavras enfatizadas

[inc.] = Incompreensível

(risos) = Risos



## SUMÁRIO

<b>1 PALAVRAS INICIAIS</b> .....	15
1.1 OBJETIVO GERAL.....	19
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	20
<b>2 PARCERIA UNIVERSIDADE- ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS</b> .....	25
2.1 INTRODUÇÃO.....	25
2.2 A PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA NA LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL.....	26
2.3 NOTAS PSICANALÍTICAS SOBRE A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA.....	34
2.4 POTENCIALIDADES E OBSTÁCULOS PARA A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA.....	40
2.5 A EXTENSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	49
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	58
3.1 INTRODUÇÃO.....	58
3.2 CONCEITOS SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO.....	59
<b>3.2.1 Breve histórico da Análise de Discurso</b> .....	59
<b>3.2.2 Discurso, sentido e sujeito</b> .....	60
<b>3.2.3 Memória e acontecimento</b> .....	63
<b>3.2.4 Lugar e posição</b> .....	64
3.3 OS ENTREMEIOS DA LINGUAGEM NA PSICANÁLISE .....	65
3.4 ESCRITOS SOBRE LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA .....	70
3.5 PENSAR A LINGUAGEM PARA A EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA .....	75
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	79
4.1 INTRODUÇÃO.....	79
4.2 PARADIGMA DE PESQUISA .....	79
4.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES .....	82
<b>4.3.1 Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola</b> .....	82
<b>4.3.2 Participantes</b> .....	86

4.3.3 Mapeamento de participantes e ações no <i>Projeto UNISALE</i> .....	89
4.4 PROCESSO DE GERAÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	92
4.4.1 Questionários.....	92
4.4.2 Entrevistas semiestruturadas.....	93
4.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	96
<b>5 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DO <i>CORPUS</i></b> .....	100
5.1 INTRODUÇÃO.....	100
5.2 CONSTRUINDO UMA LINGUAGEM PARA A EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA.....	101
5.2.1 A abertura para a experiência.....	102
5.2.2 O acontecimento da posição-parceiro.....	111
5.2.3 A travessia da escuta.....	127
5.3 FORTALECENDO UMA LINGUAGEM PARA A EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA.....	137
5.3.1 O naufrágio do barco.....	138
5.3.2 A ausência do outro.....	147
5.3.3 A redoma de vidro.....	155
5.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO PAR EXPERIÊNCIA-SENTIDO .....	166
5.5 CONCLUSÃO.....	183
<b>6 PALAVRAS FINAIS</b> .....	185
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	193
<b>APÊNDICE A – Convite virtual</b> .....	207
<b>APÊNDICE B – Questionários</b> .....	209
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	220
<b>APÊNDICE D – Roteiro para entrevistas</b> .....	222

## 1 PALAVRAS INICIAIS

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (LARROSA; KOHAN, 2020, p. 6).

A centelha de desejo para a escrita desta tese se deriva da minha participação no projeto de extensão *UNISALE – Parceria Universidade-Escola*, do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras (Fale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde 2018, e do meu estudo de mestrado conduzido em seu contexto<sup>1</sup>. Essa ação extensionista tem como objetivo estabelecer relações entre professores<sup>2</sup> de inglês em formação, tanto da universidade, quanto da escola, para que estes se encontrem, trabalhem em conjunto e busquem rehistoricizar o contato entre a universidade e a escola no que tange à formação docente nesses espaços. Rehistoricizar, nas palavras de Reis *et al.* (2019a, p. 287), significa “[...] derrubar históricas e petrificadas estruturas injustas, presentes na sociedade e nas relações universidade-escola, teoria-prática, professor-pesquisador”.

Além disso, o *Projeto UNISALE* propõe o estabelecimento de parcerias entre a universidade e a escola, de modo que os parceiros – geralmente um parceiro de cada instituição – se encontrem e desenvolvam um trabalho colaborativo no espaço escolar com o intuito de compreender e aprimorar o ensino/aprendizagem da língua inglesa (LI). Nesse sentido, em minha pesquisa de mestrado, propus-me<sup>3</sup> a investigar as implicações de uma parceria entre uma professora de inglês e uma parceira do *UNISALE* para a sala de aula de inglês de uma escola regular pública e para o desenvolvimento profissional docente; eu também me tornei sujeito da pesquisa, uma vez que era a parceira da universidade e, ao mesmo tempo, a pesquisadora que gerou o *corpus* e conduziu o estudo.

Minha parceira, professora Ana<sup>4</sup>, e eu desenvolvemos uma relação bastante proveitosa, com inúmeros trabalhos colaborativos dentro e fora da sala de aula, com implicações para a professora e para os alunos. A docente se responsabilizou pelo seu fazer

<sup>1</sup> Dissertação intitulada *Parceria Universidade-Escola na Sala de Aula de LI: (rel)ação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Fale/UFMG, sob orientação da professora doutora Valdeni da Silva Reis.

<sup>2</sup> Apesar de estar ciente das discussões atuais sobre gênero e linguagem no campo da Linguística Aplicada (LA), escolhi utilizar o masculino genérico nesta escrita.

<sup>3</sup> Nesta tese, utilizo a primeira pessoa do singular e do plural. Quando escrevo na primeira pessoa do singular, refiro-me às minhas reflexões e ações e, quando escrevo na primeira pessoa do plural, às reflexões e ações empreendidas com minha orientadora ou outras vozes que compõem esta escrita. Também utilizo a primeira pessoa do plural para estabelecer um diálogo com o leitor, convidando-o a refletir e pensar comigo.

<sup>4</sup> Todos os nomes de participantes de pesquisas utilizados nesta escrita são fictícios, exceto daqueles que requisitaram o uso do seu nome.

pedagógico e conseguiu transpor, no início de sua carreira, um efeito de suspensão (REIS, 2018) de sua prática docente, o que diz respeito a práticas e discursos educacionais fadados à estagnação e à repetição, estando sempre suspensos e incapazes de se movimentar. Os alunos, por sua vez, passaram por deslocamentos a respeito da LI, da professora, da aula e da sua capacidade como aprendizes da língua estrangeira.

Assim, em meu estudo de mestrado, evidenciei as potencialidades dessa relação entre a escola e a universidade e seus desdobramentos na formação docente, na sala de aula de inglês, na relação da professora com seus alunos e, pessoalmente, em minha percepção de mim mesma como professora de inglês, o que culminou no meu desejo de atuar na Educação Básica. Entretanto, sabemos que a relação com o outro na parceria universidade-escola não é algo dado a priori, bastando o encontro entre pessoas dessas diferentes esferas educacionais. Pelo contrário.

Historicamente, as relações entre a escola e a universidade têm sido vistas como uma realidade infrutífera (REIS *et al.*, 2019a; MATEUS, 2009; TELLES, 2002), com inúmeros percalços e obstáculos. Envolvimentos meramente burocráticos para o cumprimento dos estágios curriculares, por exemplo, ou para o desenvolvimento de pesquisas que envolvem ou informam muito pouco os membros da escola; contatos estritamente institucionais com agendas diferentes daquelas que os sujeitos possam ter em mente e encontros rasos, rápidos e, muitas vezes, superficiais.

Desse modo, instigados por reflexões acerca das relações universidade-escola que buscávamos rehistoricizar, em reuniões da equipe de bolsistas e voluntários com a coordenadora do Projeto, professora doutora Valdeni da Silva Reis, em 2019, debruçamo-nos sobre pontos importantes a respeito das movimentações do *Projeto UNISALE* nas parcerias com os professores de inglês. Percebemos que, ao discutirmos sobre a corporificação das parcerias, ou seja, a evidência de um trabalho colaborativo, ressaltávamos a elaboração de material didático produzido em conjunto pelos parceiros, em uma tentativa de demonstrar os resultados dessas parcerias<sup>5</sup>, fundamentando-nos em uma linguagem do resultado, da eficácia e da qualidade (LARROSA, 2020).

No entanto, passamos a compreender que o *UNISALE* ia além dessa produção didática, possibilitando uma aproximação universidade-escola e o trabalho colaborativo por meio de relações construídas entre pessoas. Isto é, a parceria universidade-escola seria, na verdade, uma parceria entre sujeitos que atuam nesses espaços e, assim sendo, seu

---

<sup>5</sup> Como, por exemplo, nos trabalhos publicados em Campos e Pedro (2018) e Campos e Oliveira (2019).

desenvolvimento dependeria fortemente da relação construída entre esses parceiros, assim como a rehistoricização dessas relações. Desse modo, durante a vivência como pesquisadora e parceira em meu estudo de mestrado, fui me questionando sobre os contornos da relação estabelecida com a professora, suas ações e desdobramentos. Apesar de tal questão não ter sido o fio condutor do projeto inicial de mestrado, questionei-me sobre essa relação para, posteriormente, compreender os desdobramentos dela, ou seja, o trabalho colaborativo entre as parceiras e os movimentos discursivos da professora e dos alunos na sala de aula de inglês.

Compreendi que algo aconteceu nessa parceria entre mim e a professora que denominamos uma relação “bem-sucedida”. Concluí 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. (CAMPOS, 2019, p. 127, grifo meu).

A adjetivação “bem-sucedida”<sup>6</sup> se tornou o modo como nós, no *UNISALE*, conseguíamos descrever algumas relações no Projeto e, até certo ponto, foi suficiente para defini-las e tamponar nossa necessidade de nomear as vivências no Projeto. Entretanto, nem todas as relações se encaixavam nessa nomeação, o que nos fazia questionar ainda mais, pois, com investidas e esforços da equipe e da coordenação, algumas relações ganhavam corpo e se desenvolviam a ponto de receberem a adjetivação “bem-sucedida”, enquanto outras não. Nessa direção, começamos a nos inquietar diante desse significante<sup>7</sup>, uma vez que passamos a compreender que ele poderia se tornar uma expressão vazia de significado na compreensão das relações no Projeto, apesar de ter sido útil por um tempo para que nomeássemos aquilo que ainda não nos era possível descrever.

<sup>6</sup> Esta terminologia parece ter sido utilizada por nós, no *Projeto UNISALE*, diante do histórico de estudos na LA que buscaram, por muito tempo, compreender o que seria um aprendiz bem-sucedido, um método de ensino de línguas bem-sucedido etc., o que fez com que pegássemos emprestado essa adjetivação, mesmo sem ter consciência disso na época. Um exemplo dessa terminologia na Abordagem Comunicativa seria a respeito do aprendiz de línguas bem-sucedido. Segundo os estudos na área, um aprendiz bem-sucedido seria aquele que é motivado, autônomo, busca oportunidades de exposição e prática da língua. Esse aprendiz cria estratégias que o permite continuar a aprender mesmo durante momentos de tédio e contratempo (LITTLE; RIDLEY; USHIODA, 2003), sendo capaz de perseverar no seu aprendizado, por meio de estratégias individuais de motivação. Além disso, ele seria capaz de se imaginar como usuário da língua no futuro e parte da comunidade de falantes (DÖRNEY, 2009). Diante desse histórico da LA, parece-nos que, no Projeto, tal adjetivação nos serviu por um tempo para descrever algumas relações nas parcerias.

<sup>7</sup> Para a Psicanálise, o conceito de “significante” adquire uma conotação distinta da utilizada pela Linguística. Para Saussure (1995), qualquer significante remete a um significado. Por sua vez, para Lacan (1953/1998), um significante não significa nada, ele apenas produz significação quando articulado com outros. Em nosso estudo, problematizamos a questão de que a expressão “bem-sucedido” não nos diz muito sobre as relações estabelecidas no *Projeto UNISALE*, pois, como um significante, ela não produz significações sozinha. Precisamos, assim, explorar os modos de enunciar em torno dessa expressão.

Além disso, ao participar do Projeto desde 2018 e acompanhar de perto as relações que eram tecidas no interior do *UNISALE*, eu sempre me inquietava e me perguntava acerca do que estava acontecendo ali, de que modo essas relações ganhavam forma e de que modo outras se desatavam, por que isso acontecia e, principalmente, como eu estabelecia relações com as minhas professoras-parceiras que conduziam um trabalho colaborativo entre nós e os inúmeros ganhos para nós e para o Projeto. Durante muito tempo, essas questões foram uma incógnita para mim e, no meu estudo de mestrado, continuou sendo, já que o foco em si da pesquisa não foi a relação entre minha parceira e eu, apesar de ter perpassado essa discussão de modo restrito, o que fez com que o termo “bem-sucedido” emergisse no trabalho.

Assim sendo, nesta tese, direciono meu olhar para as relações entre os participantes do *Projeto UNISALE* e seus (des)encontros, e me interesso justamente por aquilo que, segundo Larrosa (2020), a ciência tradicionalmente menospreza, qual seja, as relações próprias da difícil e instigante arte do convívio entre os seres humanos. Nessa direção, volto-me para os egressos do *Projeto UNISALE* e as parcerias que aconteceram no Projeto entre 2016 e 2020 e proponho uma investigação dos efeitos de sentido movimentados em seus dizeres, ao serem impelidos a descrever suas vivências e memórias acerca da participação no *UNISALE*. Em minha escuta, busco interpretar os modos de produção de sentidos pinçados no discurso dos sujeitos ao enunciarem acerca da relação com o outro na parceria universidade-escola.

Para tal, debruçamo-nos sobre estudos da LA acerca da parceria/relação<sup>8</sup> universidade-escola, formação de professores de inglês e extensão nas IES. Também concebemos a transdisciplinaridade no campo da LA, ou seja, a percepção de uma prática interdisciplinar no diálogo com diversos arcabouços teóricos e metodológicos (MOITA LOPES, 1998; MENEZES; SILVA; GOMES, 2022) e arrolamos noções advindas da Análise de Discurso (AD) franco-brasileira atravessada pelos estudos psicanalíticos (PÊCHEUX, 1988; 1999; 2006; ORLANDI, 2002; 2005; 2015; 2017; AUTHIER-REVUZ, 2004; LACAN, 1953/1998; 1957/1998). Além disso, estabelecemos um diálogo com o campo da Filosofia da Educação, em especial com os escritos de Larrosa (2020) e Nóvoa (2019; 2023) e com a área

---

<sup>8</sup> Escolhi mencionar tanto a palavra *parceria* quanto a palavra *relação*, pois diferentes pesquisadores utilizam ambos os termos. No entanto, neste estudo, ao mencionar as relações que não só institucionais, mas também entre pessoas, necessito utilizar a expressão *relação com o outro* quando utilizo o termo *parceria universidade-escola*. Já no termo *relação universidade-escola*, assumo como perpassado tanto por relações institucionais quanto entre pessoas, para que não utilizemos repetições desnecessárias de palavras.

da Psicanálise e Educação, mais especificamente com os estudos de Voltolini (2018; 2020) e Dunker (2020).

Ao continuar minhas pesquisas no *Projeto UNISALE* e na temática da parceria universidade-escola, não haveria outro modo de vivenciar esse percurso de doutoramento senão como um sujeito da experiência (LARROSA, 2020), como aquele que é sensível e aberto àquilo que lhe acontece e se expõe em suas paixões no encontro com os outros. Nesses anos de intensa vivência na ação extensionista e ao estar próxima da maioria dos sujeitos que pesquiso e ouço, assumo, de antemão, as vozes que me perpassam e os afetos que me habitam.

Após o exposto, apresento a questão principal que me proponho a investigar:

A partir das vivências e memórias no *Projeto UNISALE*, quais são os sentidos produzidos em torno da relação com o outro na parceria universidade-escola apreendidos nos dizeres dos sujeitos?

Esta pergunta possui caráter geral e se desdobra em outras quatro:

- 1) Quais são as representações engendradas no discurso dos sujeitos e como elas incidem sobre a relação com o outro na parceria universidade-escola?
- 2) De que modo as posições discursivas são organizadas pelos sujeitos na relação universidade-escola?
- 3) Quais são algumas significações em torno do significante “bem-sucedido” nas relações entre os ex-participantes do *Projeto UNISALE*?
- 4) Quais são os efeitos de sentido no discurso dos sujeitos a respeito da formação docente a partir da relação estabelecida com o(s) outro(s) no *Projeto UNISALE*?

Mediante as questões de pesquisa ora apresentadas, apresento os objetivos geral e específicos deste estudo.

## 1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar os sentidos produzidos em torno da relação com o outro na parceria universidade-escola, nos dizeres dos ex-participantes do *Projeto UNISALE*, a partir de suas vivências e memórias.

## 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Depreender as representações engendradas no discurso dos ex-participantes do Projeto e compreender como elas incidem sobre a relação com o outro na parceria universidade-escola;
- 2) Investigar o modo como as posições discursivas são organizadas pelos sujeitos na relação universidade-escola;
- 3) Analisar as relações entre os ex-participantes do *Projeto UNISALE*, por meio de seus enunciados, a fim de compreender algumas significações em torno do significante “bem-sucedido”;
- 4) Examinar os efeitos de sentido, mobilizados nos enunciados dos sujeitos, sobre a formação docente a partir da relação com o(s) outro(s) no *Projeto UNISALE*.

Uma vez que o *Projeto UNISALE* é parte do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras<sup>9</sup>, da Fale/UFMG, acredito ser pertinente demonstrar a relevância deste estudo não só para o *UNISALE*, mas para o Programa Interfaces como um todo. Percorrendo o histórico do Programa, percebemos que as teses (JORGE, 2005; OLIVEIRA, 2006; ALMEIDA, 2009), defendidas na primeira década do Programa Interfaces, demonstram o contexto frutífero da iniciativa em seu primeiro projeto de extensão, denominado *EDUCONLE*<sup>10</sup>, para o desenvolvimento de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação de professores.

Tais pesquisas reafirmam também o rico e necessário espaço da extensão nas IES para a formação docente de professores de inglês. No entanto, apesar de evidenciarem questões caras para nós – como o diálogo colaborativo, a ação colaborativa entre a escola e a universidade e a transformação da prática pedagógica a partir da formação docente na ação extensionista –, o discurso entremeado nelas produz efeitos de sentido que colocam apenas a

---

<sup>9</sup> O Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, iniciado em 2002, tem o objetivo de integrar projetos e ações de extensão, cujo foco seja a formação de professores de línguas estrangeiras, tanto no nível continuado, quanto inicial. Atualmente, o Programa integra três projetos: *EDUCONLE*, *ConCol* e *UNISALE Parceria Universidade-Escola*.

<sup>10</sup> O *Projeto EDUCONLE* foi o primeiro projeto do Programa Interfaces, que teve início em 2002. O Projeto tem como objetivo contribuir, por meio de suas ações, cursos, pesquisas, com a formação continuada de professores de inglês de escolas regulares de Belo Horizonte e Região Metropolitana. O Projeto já contou com diversos formatos e, atualmente, oferece minicursos de curta duração, contando com a participação de diversos formadores de professores da Fale/UFMG e de outras universidades.



universidade como formadora e a ida à escola se daria para “acompanhar” ou “averiguar” hipóteses e resultados de estudos sobre os professores em formação no espaço universitário.

Em outras palavras, essas pesquisas se assentam sobre uma concepção de parceria universidade-escola e de formação docente como aquela advinda da universidade para a escola, em que a universidade seria o espaço formativo e a escola o espaço de acompanhamento e averiguação da formação continuada docente recebida na universidade. Nessa direção, nesses primeiros estudos de doutorado no Programa Interfaces, as ações e discursos empreendidos ressoam efeitos de sentidos de 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).

Por essa perspectiva, a escola é representada como espaço do fazer, do testar e averiguar, e não como espaço de formação docente. Avanço, assim, nos estudos sobre diálogo a colaboração entre a universidade e a escola no Programa Interfaces, ao conceber a escola como espaço de formação docente. Nesse sentido, torna-se crucial buscarmos compreender como se dá a relação universidade-escola empreendendo essa mudança espaço-geográfica da formação docente não somente “para” a escola, ou indo até ela para testar e confirmar resultados, mas “na” e, sobretudo, “com” a escola, compreendendo-a como espaço de formação para sujeitos advindos da universidade e da escola.

Caminhando na esteira cronológica para a segunda década do Programa, Sól (2014) propôs um estudo sobre os egressos do *Projeto EDUCONLE* após doze anos do início da ação extensionista. A tese, intitulada *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*, esteve ancorada no atravessamento das perspectivas discursiva, psicanalítica e desconstrutivista. A pesquisadora investigou os efeitos do processo de (des)construção da identidade de professores de inglês egressos do *Projeto EDUCONLE* e buscou compreender como os professores se viam e se sentiam em relação ao inglês, à profissão docente, ao ensino e aprendizado de inglês e sobre o *Projeto EDUCONLE*, seus alunos e escolas que atuavam.

No outro projeto de extensão do *Interfaces*, denominado *Continuação Colaborativa* (ConCol)<sup>11</sup>, diversos estudos de doutorado (LOURES, 2014; LEITE, 2018;

---

<sup>11</sup>O *Projeto ConCol* atua desde 2011 com o objetivo de formar redes de colaboração para o ensino e aprendizagem da LI entre os docentes egressos do *Projeto EDUCONLE*, quando este ainda contava com

SANTOS, 2021; ALMEIDA, 2022) foram conduzidos e abrangeram diferentes temáticas. Leite (2018), por exemplo, investigou o mal-estar docente e buscou compreender, subjetivamente, as questões que levam o professor de LI ao desvio de função, entendendo que a especificidade desse objeto – a LI – poderia guardar relações com essa condição. Santos (2021), por sua vez, debruçou-se sobre o questionamento de se e como duas professoras de inglês em exercício lidam com a impossibilidade<sup>12</sup> na sua práxis e, ao mesmo tempo, distanciam-se da impotência.

As pesquisas mencionadas foram conduzidas “no” *Programa Interfaces* e seus projetos, porém não foram diretamente desenvolvidas “no” e “sobre” o Programa, como, por exemplo, a pesquisa de Sól (2014), que propôs um estudo sobre os professores egressos do *Projeto EDUCONLE*. Ademais, outra pesquisa de doutorado que foi desenvolvida “no” e “sobre” o Programa Interfaces foi a de Castro (2021), intitulada *A prática da monitoria na formação inicial de professores de língua inglesa: um processo de (trans)formação identitária*.

Neste estudo, diferentemente da pesquisa de Sól (2014), que se preocupou com os professores em formação continuada, os participantes foram os professores em formação inicial que vivenciaram a prática da monitoria no *Programa Interfaces* nos três projetos que o compõem atualmente, quais sejam: *EDUCONLE*, *ConCol* e *UNISALE*. Dutra e Mello (2013) e Sól (2014) já mencionavam que o Programa abarcava um potencial para o desenvolvimento de todos os envolvidos: professores em exercício, graduandos, professores formadores e outros colaboradores.

Assim, Castro (2021) propõe apreender os efeitos de sentido causados na constituição identitária dos monitores egressos do Programa Interfaces em seus três projetos de extensão, a partir da teoria do discurso atravessada pela psicanálise freudo-lacaniana. Segundo a pesquisadora, tais projetos são espaços que podem proporcionar um enriquecimento na formação de graduandos que vão além da sala de aula da graduação e vivenciam momentos que lhes permitem (re)construir seus fazeres, seus saberes e suas

---

módulos de formação com início e fim. Nessas redes, os professores compartilham atividades e ações que desenvolveram em sala de aula e que funcionaram ou não satisfatoriamente. O objetivo é conversar com os colegas, discutir possíveis caminhos e se questionar sobre sua prática docente em conjunto com os demais.

<sup>12</sup> Freud (1937/1996) defende a premissa de que há três ofícios impossíveis na nossa sociedade, que são: governar, educar e psicanalisar. Mas, para ele, esses ofícios são impossíveis, uma vez que não se pode fazê-los em sua completude; sempre restará algo na execução do ofício. Isso se justifica pelo fato de que, nessas profissões, o processo sempre acontece na relação do sujeito com o Outro; ou seja, há um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde seu ingresso no mundo e que o constitui e o posiciona em um determinado lugar singular (RAVASIO, 2016). Santos (2021) está interessada, desse modo, na impossibilidade do ofício de educar, e como as professoras de inglês lidam com essa impossibilidade.

identidades profissionais como futuros professores. A pesquisa de Castro (2021) é de extrema importância para este estudo, uma vez que abarca ex-participantes do *Projeto UNISALE*, mais especificamente dois graduandos em Letras/Inglês, e também discute a formação de professores de inglês na extensão nas IES, a partir dos dizeres de graduandos que participaram como monitores nos três projetos do *Programa Interfaces*.

Assim sendo, acredito que uma razão para a relevância do nosso estudo seria a condução da primeira pesquisa em nível de doutorado “no” e “sobre” o *Projeto UNISALE*, uma vez que já foram conduzidas pesquisas nesse nível no *EDUCONLE* (JORGE, 2005; OLIVEIRA, 2006; ALMEIDA, 2009; SÓL, 2014), no ConCol (LOURES, 2014; LEITE, 2018; SANTOS, 2021; ALMEIDA, 2022) e no Programa Interfaces (CASTRO, 2021). Assim, esta tese busca consolidar as pesquisas no *Projeto UNISALE* e contribuir para seu desenvolvimento, abrangendo diferentes sujeitos em formação, quais sejam, os professores em exercício, os graduandos e pós-graduandos.

Também concebo que esta pesquisa de doutoramento se torna necessária por sua potencialidade para contribuir com os estudos que têm se debruçado sobre a parceria universidade-escola na formação de professores de inglês desde a emergência do termo na área da Linguística Aplicada (LA). Ressalto que essas pesquisas têm ganhado força nos últimos anos, conquistando espaço de destaque em congressos, publicações de artigos e livros (REIS *et al.*, 2019a; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020a; SÓL, no prelo, entre outros).



Esta tese está dividida da seguinte forma: nestas Palavras Iniciais, primeiro capítulo desta tese, discorro sobre a centelha de desejo para o estudo, detalhando as inquietações que me levaram a formular as perguntas de pesquisa e objetivos, apresentando-os na sequência. Além disso, justifico a relevância deste estudo para o *Projeto UNISALE*, para o Programa Interfaces e para a área da LA. No segundo capítulo, discorro sobre estudos e pesquisadores acerca da parceria universidade-escola na LA do Brasil e apresento uma discussão teórica ao pensar a relação universidade-escola a partir da Psicanálise. Após, faço uma revisão de estudos nacionais e internacionais sobre as potencialidades e obstáculos para as parcerias universidade-escola e, finalmente, discuto sobre a formação de professores na extensão nas IES.

No terceiro capítulo, aprofundo as noções teóricas advindas da AD franco-brasileira, da Psicanálise e Educação e da Filosofia da Educação. No quarto capítulo,

apresento o percurso metodológico desta investigação e dou detalhes acerca do contexto e dos participantes do estudo. No quinto capítulo, apresento os gestos de interpretação do *corpus* que caminham na direção de um construto acerca de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola e de uma formação de professores de inglês a partir do par experiência/sentido. Finalmente, teço minhas Palavras Finais no último capítulo.

## 2 PARCERIA UNIVERSIDADE- ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Em parcerias, nos vemos pelo olhar dos outros, e por meio de seu apoio ousamos explorar novas partes de nós mesmos. (JOHN-STEINER, 2000, p. 205).

### 2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento um panorama sobre pesquisadores e estudos acerca da parceria universidade-escola na LA do Brasil e discuto sobre a relação universidade-escola a partir da Psicanálise. Além disso, faço uma revisão da literatura nacional e internacional a respeito das potencialidades e obstáculos para as parcerias universidade-escola e discorro sobre a extensão nas IES e a formação docente em seu espaço. O objetivo desse painel teórico, portanto, é discorrer sobre o estado da arte acerca do nosso objeto de estudo, o que nos auxiliará no aprofundamento do tema e nos gestos de interpretação do *corpus*.

Para nós, uma possível definição que busque abarcar a diversidade de arranjos e propostas na parceria universidade-escola seria caracterizá-la como um encontro potencialmente colaborativo entre sujeitos da escola e da universidade, proporcionando o transitar de indivíduos entre essas instituições educacionais e acontecendo, primordialmente, “na” e “com” a escola e a sala de aula da Educação Básica. A parceria universidade-escola possibilita, assim, o estabelecimento de relações que movimentam os sujeitos na formação docente.

Algumas parcerias universidade-escola são compreendidas como institucionalizadas e mais sistematizadas na formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), iniciado em 2007, e o Programa de Residência Pedagógica, iniciado em 2018. Ambos têm por finalidade contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial nas licenciaturas. Além disso, inúmeras ações extensionistas propõem possibilidades de parcerias universidade-escola em diversas áreas da formação de professores. Independentemente das variações na implementação, *modus operandi* e nível de sistematização das parcerias, envolvendo instituições ou apenas indivíduos, todas elas compartilham um elemento em comum, qual seja, uma formação docente pautada “na” e “com” a escola e a sala de aula da Educação Básica.

Em estudo anterior (CAMPOS, 2019), mapeei parcerias e pesquisas relevantes para a formação de professores em diversas áreas no Brasil e evidenciei as implicações do encontro entre a escola e a universidade e seus desdobramentos na formação docente, na sala

de aula de inglês e na relação da professora com seus alunos a partir de uma parceria no *Projeto UNISALE*. Nessa direção, concordo com Ng e Chan (2012) e Jones *et al.* (2016), ao afirmarem que precisamos avançar nas pesquisas acerca da parceria universidade-escola, pois suas implicações e relevância para a formação docente em diferentes níveis já foram extensivamente reportadas e comprovadas em estudos anteriores, tanto em nível nacional, quanto internacional. Sendo assim, ao progredir em meus estudos, tornou-se necessário compreender as relações entre pessoas que atravessam as parcerias e que são ponto de partida para sua concretização. Nesta pesquisa em questão, busco responder a esta problemática, no âmbito do *Projeto UNISALE*, investigando, nos dizeres dos ex-participantes, os sentidos produzidos em torno da relação com o outro na parceria universidade-escola.

Dito isso, passemos para as seções deste capítulo.

## 2.2 A PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA NA LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL

Como nos explica Moita Lopes (2022), a LA se constituiu inicialmente como uma área do conhecimento que tinha como interesse desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial, nos anos 1940, e que, assim como outros campos do saber, é orientada pelos discursos da ciência que permeiam certa época na produção do conhecimento. Nesse sentido, a LA começa enfocando a área de ensino-aprendizagem de línguas, na qual ainda hoje tem grande repercussão, porém se desenvolve exponencialmente nas décadas subsequentes e expande seu objeto de investigação para a linguagem como prática social, seja no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, seja em outros contextos.

Ademais, Menezes, Silva e Gomes (2022) afirmam que a LA foi vista durante muito tempo como uma tentativa de aplicação da Linguística à prática de ensino, voltada para questões de métodos e técnicas de ensino. Entretanto, o campo tem se expandido e se tornado uma área imensamente produtiva, com pesquisas transdisciplinares ou, como coloca Moita Lopes (1998), indisciplinadas. Em um artigo publicado no dossiê especial *30 anos de ALAB: Desafios, rupturas e possibilidades de pesquisa em Linguística Aplicada*, na *Revista Raído*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Tílio (2020) observa que, ao longo de três décadas, os linguistas aplicados brasileiros têm abandonado o foco no ensino situado de línguas a partir das perspectivas funcionais ou comunicativas e enfatizado as interações sociais situadas histórica, ideológica e politicamente.

Tal questão faz com que o escopo da área possa ser expandido para examinarmos o uso da linguagem em práticas sociais e discursivas que perpassam a formação de professores de línguas estrangeiras ou maternas. Essa mudança de foco, sinalizada por Tílio (2020), pode ser observada nesta tese, que busca investigar as relações entre diversos sujeitos em parcerias universidade-escola por meio da linguagem nessa prática social.

Nessa direção, diversas áreas do saber adentram e dialogam com a LA com o objetivo de responder aos questionamentos de linguistas aplicados a respeito dessas práticas sociais. Mateus (2014), por exemplo, lança mão dos estudos da Análise de Discurso Crítica (ADC), a fim de problematizar a emergência do termo “parceria universidade-escola” no cenário educacional brasileiro. A pesquisadora nos explica que, apesar de o discurso da parceria universidade-escola não ser novo, este se institucionalizou e se oficializou na política brasileira no final da primeira década deste século. Prova disso seria a afirmação de Foerste (2005) de que, no contexto brasileiro, os estudos sobre parceria são recentes, apesar de algumas universidades já empreenderem esforços em direção à parceria interinstitucional na educação desde a década de 1970.

Frente a isso, compreendemos que esse discurso ganha contornos como política nacional apenas após sua instituição em documentos oficiais, havendo antes esforços isolados de instituições de ensino superior. Sobre essa instituição oficial, Mateus (2014) empreende um esboço crítico sobre o conceito de parceria nos documentos oficiais brasileiros e reconhece a crescente popularização do termo nos últimos anos.

Para a autora, em um cenário político complexo, em 2007, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, por sua vez, institui o Pibid no campo de formação de professores. O Pibid passa a ser a empreitada e a aposta na formação de professores para a “[...] superação do distanciamento entre educação superior e educação básica” (MATEUS, 2014, p. 6); a partir disso, a parceria universidade-escola ganha força no discurso político brasileiro como política pública de formação de professores.

No entanto, de acordo com a análise realizada pela pesquisadora, os textos oficiais tomaram a parceria universidade-escola como algo dado, a partir de sua institucionalização, buscando apagar uma memória sobre as relações sócio-historicamente infrutíferas entre a escola e a universidade, seus sujeitos e as questões de poder envolvidas nessa problemática. Foerste (2005) também prevê essa crítica às parcerias nas políticas educacionais, uma vez que estas e seus programas podem ser vistos como uma panaceia, ou seja, um novo modelo/paradigma para a formação de professores que irá responder a toda crise educacional brasileira; como se agregar essas duas instituições de ensino e “[...] elevar o espaço escolar

como formador de professores fosse ‘a’ alternativa para a reconstituição da dialética dos conhecimentos historicamente polarizados.” (MATEUS, 2014 p. 11).

Nesse sentido, reconhecemos que, nos documentos oficiais analisados por Mateus (2014), há uma tentativa de apagamento de uma memória discursiva e a instauração de um discurso sobre a parceria universidade-escola. Não podemos ignorar também a regulação de práticas revestidas em um novo discurso, isto é, até que ponto a prática discursiva da parceria realmente se efetiva na relação entre a universidade-escola e até que ponto a escola não se apresenta novamente como um lugar em que a universidade testa suas práticas pedagógicas (MATEUS, 2014; ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020).

Ademais, Mateus, Piconi e El Kadri (2012) investigam uma problemática similar com a palavra “colaboração”. Segundo as autoras, esse termo se consagrou como outros, “rede” e “parceria”, a partir da reorganização do novo capitalismo no início deste século. A partir da análise de títulos e resumos de teses no campo da formação de professores, desenvolvidas no Brasil entre 2005 e 2010, as pesquisadoras constataram, com base no referencial teórico da AD de linha francesa, que essas expressões têm se esvaziado de significado devido ao uso indiscriminado e à legitimação do senso comum.

Desse modo, concebo que parte do trabalho de aproximação e colaboração entre essas instituições de ensino perpassa o não apagamento da memória discursiva sobre a relação entre esses espaços educacionais e a crítica sobre se o que temos denominado de “colaborativo” e “parceria” realmente se sustenta. Reis e Campos (2021), por exemplo, colocam em xeque, à luz da AD franco-brasileira, os discursos contraditórios apreendidos no espaço escolar que transitam entre a desqualificação/ceticismo e a qualificação/admiração dos conhecimentos e sujeitos universitários, revelando uma relação complexa e contraditória entre esses espaços e seus sujeitos. Vidal (2022), em sua análise fundada nos estudos bakhtinianos, também aponta a relação de tensão e resistência entre escola e universidade e as dificuldades encontradas para a colaboração e um diálogo construtivo entre os sujeitos desses espaços.

Percebemos, assim, como a transdisciplinaridade na LA, ou, na verdade, as fronteiras cada vez mais brandas entre a LA e outros campos do conhecimento (MENEZES; SILVA; GOMES, 2022), incluindo aqueles da Linguística do Texto e do Discurso, podem lançar luz sobre o nosso objeto de investigação e contribuir para a interpretação do *corpus*. Entretanto, a Linguística do Texto e do Discurso não é a única área do conhecimento que tem dialogado com a LA nos estudos sobre a formação de professores de inglês na parceria universidade-escola. Inúmeros pesquisadores utilizam diferentes arcabouços teóricos, como veremos a partir daqui.



A professora doutora Elaine Fernandes Mateus, da Universidade Estadual de Londrina (UEL)<sup>13</sup>, no Paraná, é reconhecida como uma das pesquisadoras mais consolidadas nos estudos sobre parceria universidade-escola e formação colaborativa de professores de inglês. Em sua tese, intitulada *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: resignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*, defendida em 2005, a pesquisadora utilizou como referencial teórico a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e analisou uma inovação na relação universidade-escola mediante as transformações dos papéis atribuídos aos docentes universitários, professores da escola básica e graduandos, distanciando-se do formato tradicional dos estágios curriculares obrigatórios.

A professora se dedicou a essa temática durante sua carreira acadêmica, tendo uma extensa publicação sobre o assunto (MATEUS, 2009; 2013; 2014; 2018; MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013; MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2014; MATEUS; TONELLI, 2017; MATEUS; MILLER; CARDOSO, 2019; entre outras), projetos de pesquisa e extensão e orientações de estudos de mestrado e doutorado (PASSONI, 2010; GAFFURI, 2012; VALK, 2013; SOUZA, 2013; FIORI-SOUZA, 2016; AMARAL, 2017 e DE LACQUA, 2019), os quais enriqueceram as produções acerca da parceria universidade-escola e formação colaborativa de professores de inglês em diversos contextos.

Nos últimos anos, outros pesquisadores na LA têm se debruçado sobre a temática da relação universidade-escola<sup>14</sup>, principalmente aquela compreendida como formação de professores “do” e “no” espaço escolar, em que todos os envolvidos – professores da escola básica, docentes universitários, graduandos e pós-graduandos – possam interagir e se formar dentro do espaço-tempo não só da universidade, mas e, principalmente, da escola. Além disso, esses estudos recentes enfatizam as relações (des)construídas entre sujeitos e espaços da escola e da universidade e se interessam principalmente pelos conflitos e dificuldades e como estes podem ser superados, diferentemente dos documentos oficiais analisados por Mateus (2014), que tendem a um apagamento dessas discursividades presentes na parceria universidade-escola.

---

<sup>13</sup> Outros professores da UEL, como a professora doutora Telma Gimenez, possuem intensa produção em pesquisas sobre parceria universidade-escola e formação colaborativa de professores de inglês. Muitas delas, no âmbito do programa de extensão *Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas* (NAP), iniciado em 1989.

<sup>14</sup> Nas últimas edições do Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), mais especificamente nas edições V, VI, VII e VIII, mesas-redondas, sessões coordenadas e simpósios sobre a parceria/relação universidade-escola foram propostos por diferentes pesquisadores, com destaque para a professora doutora Elaine Fernandes Mateus, da UEL, e membros do grupo de pesquisa *Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas*, com integrantes da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Dou destaque ao livro *(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*, organizado pela professora doutora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, em 2020, que reuniu diversos artigos de pesquisadores dedicados a (re)pensar a formação de professores de línguas, em sua maioria de LI, a partir dos estudos decoloniais. Os trabalhos que compõem a coletânea se engajam na relação universidade-escola na busca por desenvolver espaços decoloniais e críticos de formação docente e têm como contexto, em sua maioria, os estágios supervisionados e cursos de formação docente continuada oferecidos por universidades.

Assim sendo, a professora doutora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, como outros pesquisadores localizados no centro-oeste brasileiro, principalmente em Goiás e Distrito Federal e que se reúnem no grupo de pesquisa *Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas* (UFG, UEG, UnB, UFMT), tem se dedicado a problematizar práticas (de)coloniais na formação de professores de inglês na relação universidade-escola e estreitar a parceria com docentes da Educação Básica em seus contextos.

No último CLAFPL, realizado em 2021, membros do referido grupo de pesquisa propuseram o grupo de trabalho *Descaminhos entre escola e universidade para uma formação crítica e decolonial de professoras(es) de línguas*. Ademais, em um artigo publicado na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA), intitulado *Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica*, Mastrella-de-Andrade (2020b) discute a experiência de um semestre de estágio supervisionado de LI desenvolvido integralmente em uma escola, a partir da perspectiva decolonial. Os resultados apontados pela pesquisadora evidenciam a reconstrução dos saberes e identidades a partir de uma vivência na escola-parceira diferente daquela em uma estrutura tradicional do estágio supervisionado.

Também no centro-oeste brasileiro, a professora doutora Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, da UFR, no Mato Grosso, coordena o projeto de pesquisa *A formação de professores/as de língua inglesa como um projeto decolonial: reflexões sobre o estágio e o trabalho docente* e o *Grupo de Estudos de Professores de Língua Inglesa de Mato Grosso* (GEPLIMT). A professora se dedica a compreender e problematizar a formação docente no estágio supervisionado e seus estudos nos ajudam a conceber algumas das representações sobre o estágio curricular durante a licenciatura.

Em seu estudo de doutorado, intitulado *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*, Borelli (2018) propõe a problematização da estrutura do estágio curricular, das relações interpessoais

construídas pelos participantes e a discussão dos principais desafios enfrentados no estágio de inglês, além da ressignificação tanto da estrutura, quanto das relações interpessoais em seu âmbito. O estudo se apoiou nos princípios da pesquisa qualitativa, considerando aspectos de uma prática decolonial, e foi composto por dados gerados com professores licenciandos, universitários e da escola, em Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal.

A pesquisadora discute, em seus resultados, que o estágio supervisionado de inglês apresenta fortes resquícios de uma formação tecnicista regida por leis que ressaltam a colaboração entre a escola e a universidade, porém não apresentam condições para a realização desse trabalho. Mateus (2014), como já mencionado, também problematiza o texto nos documentos oficiais e até que ponto estes são realmente efetivados na relação universidade-escola. Além disso, Borelli (2018) questiona a divisão do estágio em observação e regência, e denuncia o não envolvimento dos professores licenciandos e universitários na vida escolar.

Sobre as relações interpessoais, a pesquisadora discorre sobre a falta de interação que caracteriza o estágio e a hierarquização que separa professores, com base no local em que atuam. Ademais, a pesquisadora denuncia um estágio planejado dentro da universidade e sem negociação com a escola e, finalmente, elenca algumas propostas decoloniais para o modelo de estágio supervisionado que apresentem possibilidades de desconstruir um lugar, tanto dos licenciandos, quanto dos professores da escola, de não interação e passividade e que promova, do contrário, um espaço de fala e escuta cuidadosa.

É importante ressaltar que a autora não afirma que essa possibilidade já não aconteça em várias universidades brasileiras e que os estágios supervisionados já não estejam sendo desconstruídos de um modelo clássico/tradicional. Ela aponta trabalhos e iniciativas de vários professores e pesquisadores, como, por exemplo, Elaine Mateus (UEL) e Valéria Rosa-da-Silva (UEG). Essa afirmação é importante para esta tese, pois, ao trabalharmos com a representação do modelo clássico/tradicional dos estágios supervisionados em nossas análises, no Capítulo 5, não podemos invisibilizar esses trabalhos e atitudes comprometidas de professores que têm “[...] transgredido as fronteiras estabelecidas entre universidade e escola em prol da legitimação de outros saberes, desafiando as hierarquias que se apoiam nessa separação.” (BORELLI, 2018, p. 177).

A título de exemplo, Rosa-da-Silva e Roque (2020) expõem suas frustrações e criticam os modelos clássicos/tradicionais de estágio, que buscam a escola para cumprimento de carga horária e, muitas vezes, para apontar erros. Na conversa empreendida em seu texto, na voz da primeira autora, que é professora da UEG, ela discorre que

[...] além do problema do binarismo “teoria e prática”, o que tem me incomodado nessa acepção de estágio é o papel atribuído ao/à professora/a da escola – que, na maioria das vezes, não participa das atividades de estágio, apenas cede a aula para os/as professores/as-licenciandos/as. Em outros casos, o/a professor/a da escola até participa do processo de estágio, mas é alvo de críticas e julgamentos. Esses desconfortos têm me levado a questionar essas relações de “parceria” em minha própria práxis. (ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020, p. 129).

Percebe-se que as problematizações colocadas por Borelli (2018) ressoam em outras pesquisas, gerando certo desconforto naqueles que não compreendem o estágio como uma prática burocrática, instrumental e tecnicista, em que o trabalho mais importante estaria nos relatórios e fichas de observações de aulas. Nessa perspectiva, Rosa-da-Silva e Roque (2020) mencionam que foram esses incômodos que fizeram com que desejassem estabelecer uma relação “outra” de parceria, que comportaria um constante diálogo e interação entre os diversos sujeitos envolvidos no estágio supervisionado.

Nesta tentativa de estabelecer uma relação “outra”, a professora doutora Valéria Rosa-da-Silva coordena a ação extensionista *Coletivo EscolaUniversidade* (CEU), do qual o professor Henrique Ferreira Roque também é parte. O projeto nasceu em 2022 e tem como inspiração perspectivas críticas e decoloniais de educação linguística. Seu objetivo gira em torno do estreitamento da relação entre a escola e a universidade, reunindo professores em exercício da área das linguagens, seus alunos e docentes e discentes dos cursos de Letras e Pedagogia da UEG. No Coletivo, os integrantes são convidados a compartilhar a educação linguística – com ênfase no português, inglês e espanhol – e trabalhar a construção de alternativas didático-pedagógicas.

Rosa-da-Silva também defendeu, em 2021, a tese intitulada *Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública*. Neste estudo, a pesquisadora discute movimentos decoloniais tanto na construção da pesquisa, quanto nas vivências do estágio de LI. Ela discorre sobre a necessidade de construirmos relações mais circulares com a escola pública e seus agentes, principalmente a partir da relacionalidade que emerge dos encontros entre pessoas, deslocando-se de uma prática tecnicista e burocrática dos estágios curriculares.

No sudeste brasileiro, alguns pesquisadores que se dedicam à formação de professores de inglês também têm empreendido esforços e se debruçado sobre a temática da parceria universidade-escola. As professoras doutoras Valdeni da Silva Reis, da UFMG, e Vanderlice dos Santos Andrade Sól, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), por

exemplo, têm direcionado estudos, publicações (REIS *et al.*, 2019a; REIS *et al.*, 2019b; REIS; CAMPOS, 2021; REIS *et al.*, 2022; SÓL, 2019; 2021; 2023; SÓL; GONZAGA, 2021, entre outras), orientações de alunos de pós-graduação (CAMPOS, 2019; PINTO JR, 2020; ARCHER, 2023) e projetos de pesquisa e extensão para essa temática. A maioria de suas pesquisas e estudos está em transdisciplinariedade com as teorias do discurso, principalmente a AD franco-brasileira atravessada pela Psicanálise.

Em 2019, reunidas com outras pesquisadoras, as professoras se ocuparam de uma discussão em torno de ações que buscavam aproximar a universidade da escola básica (REIS, *et al.*, 2019a), sendo uma delas o projeto de extensão *UNISALE Parceria Universidade-Escola*. Elas concluem que, diante de realidades infrutíferas e injustas e do distanciamento entre os espaços escolares e universitários e seus sujeitos, é urgente que novos olhares e posturas sejam estabelecidos entre a universidade e a sociedade, impelindo “[...] novas relações entre seus sujeitos e instituições, movimentando identidades e fomentando proficuas práticas de ensino e extensão [...]” (REIS *et al.*, 2019a, p. 294-295).

Na esteira extensionista, ressalto o projeto *Diálogos com a Escola: formação inicial e continuada de docentes de língua inglesa*, coordenado pela professora doutora Vanderlice dos Santos Andrade Sól, que investe no diálogo aberto e crítico entre membros da universidade e da escola, para que juntos possam repensar estratégias de intervenções nos dois contextos. Sobre o projeto, Sól (2023) discorre que

[...] os resultados mostraram e vêm revelando que as rodas de conversa propiciaram aos participantes a construção de novos discursos sobre a docência em LI e a educação em geral. O projeto tem fomentado o debate universidade-escola; estabelecendo diálogos entre a formação inicial e continuada de professores, por meio da partilha de vivências no campo da docência. (SÓL, 2023, p.53).

Já no CLAFPL, em 2021, as pesquisadoras também propuseram o grupo de trabalho *Formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras: partilhando (des)caminhos, saberes, experiências e modos de ser/agir na relação universidade-escola*, com a professora doutora Fernanda Peçanha Carvalho, da UFMG. A professora doutora Vanderlice dos Santos Andrade Sól, sob supervisão da professora doutora Valdeni da Silva Reis, também desenvolveu uma pesquisa de pós-doutorado que resultou no relatório pós-doutoral intitulado *A constituição identitária de professores de língua inglesa: problematizando a relação universidade-escola e a formação inicial e continuada* e, impulsionadas por esse estudo, as professoras ministraram a disciplina *Formação Inicial e*

*Continuada de Professores de Línguas: Problematizando a Relação Universidade-Escola*, no Poslin/UFMG, durante o segundo semestre de 2019. A disciplina teve como objetivo propor reflexões acerca da distância existente entre a universidade e a escola e problematizar perguntas como “Qual é a relação entre o conhecimento adquirido na universidade e as práticas de sala de aula?”.

Também como fruto do seu estágio pós-doutoral, Vanderlice dos Santos Andrade Sól iniciou o grupo de trabalho *Movências e diálogos de professores/as de línguas na relação universidade-escola: (re)significando a formação inicial e continuada*, em 2021. O objetivo do grupo é problematizar a relação universidade-escola e (re)significar a formação de professores de línguas estrangeiras, considerando o tripé ensino-pesquisa-extensão e as potencialidades para se promover mais encontros nas escolas com membros da universidade.

Os pesquisadores e estudos mencionados nesta seção certamente evidenciam o crescente interesse pela temática da relação universidade-escola para a formação de professores de inglês nos últimos anos, subsidiadas por diversos campos teóricos, a partir da transdisciplinaridade da LA. Além de nos proporcionar um panorama no campo da LA acerca dos estágios curriculares, ações extensionistas e outras iniciativas da universidade que a faça se movimentar para estabelecer conexões com a escola. Entretanto, retornando ao início deste capítulo, concordo com Ng e Chan (2012) e Jones *et al.* (2016) acerca da necessidade de progredirmos nas pesquisas sobre parcerias universidade-escola.

Nesse sentido, avanço, a partir da minha dissertação, ao buscar compreender a relação com o outro no *Projeto UNISALE*. Ng e Chan (2012) defendem que as parcerias devem ser desenvolvidas de acordo com seu contexto sociocultural específico e, por isso, investigar os sentidos produzidos em torno da relação com o outro nas parcerias universidade-escola no Projeto poderá nos levar a gestos de interpretação específicos e direcionados às condições do contexto brasileiro. O que poderá informar outras propostas de parcerias universidade-escola na formação de professores de inglês no âmbito sociocultural brasileiro além de, certamente, trazer contribuições para o próprio *UNISALE*.

Na próxima seção, faço uma abertura teórica para o campo da Psicanálise e, mais especificamente, da Psicanálise e Educação, para que possamos discutir a relação universidade-escola.

### 2.3 NOTAS PSICANALÍTICAS SOBRE A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Como nos questiona o psicanalista Rinaldo Voltolini (2020), o que teria a Psicanálise a dizer sobre o campo de formação de professores? Também poderíamos nos questionar sobre a contribuição da Psicanálise para pensarmos a relação universidade-escola. Nessa direção, tanto Voltolini (2018), quanto Dunker (2020), psicanalistas que se dedicam à interface Psicanálise e Educação, denunciam a distância de professores escolares e universitários e como isso comprometeu a relação entre a escola e a universidade.

Essa distância se faz presente em muitos relatos dos participantes deste estudo. Nesse sentido, somos levados ao dizer de Edith, pós-graduada que participou do *Projeto UNISALE* em 2020. Percebemos, em seu enunciado, como a pandemia a fez refletir sobre questões de ordem subjetiva e acerca da sua relação com o outro, que foi, de certo modo, limitada fisicamente pelo distanciamento social, mas, ao mesmo tempo, ressignificada subjetivamente. Conforme a professora<sup>15</sup>:

Tem umas dimensões que eu /// não sei se deveria tocar / mas A PANDEMIA também /// é::: me fez::: voltar para minha essência né? / e aí eu entro mais numa questão /// daquilo que EU acredito, né? / daquilo que eu acredito /// então /// às vezes eu penso que a gente distancia TANTO do que é ser humano /// na própria academia /// né? / ah a academia / os deuses da academia / mas não só lá / mesmo nosso dia a dia mesmo com os outros aqui, né? é::: não vamos pensar só na academia / falo na nossa relação mesmo / no nosso dia a dia em casa, com os amigos, com::: né? / a gente deixa de é::: ser humano / ser humano no sentido de / escutar, de saber o outro chora, o outro ri / é gente / como se diz aquela frase “é gente como a gente”, né? e::: pensando no professor que /// e como OUTROS professores / outros PROFISSIONAIS também / eu não estou aqui pra né? / fica uma carga tão pesada, né? / uma responsabilidade tão pesada, assim / que::: ter humanidade para reconhecer / eu não saberia explicar / mas seria isso / essa sensibilidade sabe? / para perceber essa humanidade / perceber as fragilidades. (Edith – pós-graduada. Entrevista).

O modo de dizer de Edith nos permite perceber que, muitas vezes, os membros da universidade são compreendidos como “deuses”, o que nos remete à mitologia grega e seus deuses que residiam no monte Olimpo e eram as forças supremas do Universo, estando, muitas vezes, afastados do mundo mundano, apesar de possuírem características humanas. Essa articulação da pós-graduada em torno dos membros da universidade como esses seres que estariam afastados do mundo comum e imperfeito diz muito sobre um distanciamento subjetivo, diante de uma suposta objetividade científica e neutra, produzindo representações em torno dos membros da universidade como inalcançáveis e não disponíveis.

<sup>15</sup> Utilizo alguns recortes do *corpus* com o objetivo de tornar a discussão mais fluída em algumas articulações teóricas. É importante mencionar que as discussões que sucedem os recortes não são análises e não têm a pretensão de exaurir os sentidos ali existentes.

Quando Edith utiliza a expressão popular “é gente como a gente”, que teria um sentido de igualdade e de que as pessoas que julgaríamos diferentes de nós são, na verdade, similares, ela parece estabelecer tentativas de humanizar os membros da universidade, entre os quais ela se posiciona a partir da sua participação no *Projeto UNISALE*. Em estudo anterior (CAMPOS, 2019), também observei esse movimento de humanizar os membros da universidade, ao retirá-los de um pedestal, o que sinaliza um deslocamento da representação de hierarquia da universidade e da pessoa que a representa e um estreitamento das relações entre membros da universidade e da escola.

Voltolini (2018) e Dunker (2020) também discorrem sobre possibilidades para reverter uma lógica que Dunker (2020) denomina de “lógica condominial em Educação”, em que cada membro ficaria segregado em seu respectivo lugar; os professores escolares, universitários, graduandos e pós-graduandos. Ademais, Voltolini (2018) critica a dicotomia teoria/prática e revela um valor sintomático tanto da universidade, quanto da escola ao mencionar que ambas parecem buscar uma proporção adequada entre teoria e prática e que, ao conseguirem essa proporção, o hiato entre elas se resolveria. No entanto, nas palavras de Voltolini (2018), essa crença passa pela visão de que a formação de professores seria responsabilidade da universidade e poderia passar “[...] *toda-ela* pela administração bem-sucedida dos saberes formais e sua relação com a prática” (VOLTOLINI, 2018, p. 74, grifo no original). Nessa perspectiva, o cotidiano escolar seria algo fabricável e manipulável, por meio de teorias científicas e daqueles que as dominam.

Podemos, portanto, compreender os discursos e representações que perpassam a relação universidade-escola, uma vez que a instituição universitária e seus sujeitos são concebidos como os especialistas que fornecerão essa formação “totalizante” para o sujeito professor (CAMPOS, 2019). Esse conhecimento científico, advindo desses especialistas, seria a aposta do professor, tanto na licenciatura, quanto em exercício, para lidar com as contingências do seu fazer e com suas faltas, como se esses especialistas tivessem todas as respostas e soluções para todos os contextos e situações.

Em outras palavras, em uma formação docente altamente tecnicista e instrumental, governada pelo discurso universitário<sup>16</sup>, o professor – ao ter a universidade em

---

<sup>16</sup> A partir da teoria lacaniana dos discursos (LACAN, 1970/1992), o sujeito estabelece diferentes tipos de laços sociais com seus pares, com o seu desejo e com o saber. São eles: o discurso do mestre, do universitário, do analista e da histórica. No discurso universitário, que aqui nos interessa, o saber se encontra na posição de agente e não há lugar para o não saber, ou seja, na formação docente perpassada por esse discurso, há uma ilusão de tudo saber, sem espaço para a indagação ou produção de outros saberes, pois essa formação estaria sendo governada por uma transmissão de respostas prontas que não deixa lugar para o sujeito professor elaborar algo de singular sobre sua formação.



sua sala de aula – busca solucionar aquilo que lhe aflige, por meio de um conhecimento prescritivo – disponibilizado pela universidade –, na ilusão de que é este, e apenas este, que lhe falta. Aqueles na graduação e pós-graduação, por conseguinte, buscam, incessantemente, esse conhecimento prescritivo ou treinamentos – ainda comuns no âmbito da formação do professor de inglês – que a universidade, segundo eles, deveria fornecer para que se tornem bons professores.

Assim sendo, a ideia defendida não é a de que o saber instrumental, ou seja, a teoria que antecede a atuação do professor em sua sala de aula, seja dispensável. Digo que esse não pode ser o único saber a ser nutrido pelo professor, pois se percebe rapidamente, no convívio na escola e em projetos de parceria universidade-escola, que não seria exatamente a aplicação da teoria na prática e que a “[...] riqueza e imprevisibilidade próprias ao (des)encontro entre sujeitos impede qualquer pretensão científica de controle pleno da situação.” (VOLTOLINI, 2018, p. 74). Isto é, a teoria e seus especialistas – por mais que o discurso pedagógico hegemônico defenda essa ideia – não poderão jamais dar conta de todas as variáveis, situações e eventos que acontecem no encontro entre seres humanos.

Nessa direção, Freud, em *Análise terminável e interminável* (1937/1996), refere-se a três profissões consideradas por ele como impossíveis: governar, educar e analisar. Para o autor, esses três ofícios, por mais que se planeje e busque seu controle técnico e teórico, não serão jamais completos e não há ciência “definitiva” que possa ser aplicada para conceber esses atos como finalizados. Cifali (2009) argumenta que há, sim, saberes teóricos e experimentais, porém estes sozinhos não conseguem dar conta do encontro vivo entre seres humanos no tratamento, na educação e no viver juntos.

Voltolini (2018) incorpora o impossível do ofício de educar para Freud e propõe que pensemos essa não completude e imprevisibilidade da docência não como um sinal de impotência, mas constatando que a formação docente não pode ser realizada apenas na universidade e a partir de racionalidades técnicas e teóricas. Será, então, necessário construirmos um saber a partir do vivo e do singular, sem nos esquecer que estaremos sempre acometidos pelo acaso, o incontrolável e a incerteza. O psicanalista defende que “[...] a teoria é por definição letra morta por oposição ao (des)encontro, que é lugar do vivo; a teoria só não é morta quando recuperada nesse vivo de modo implicado, jamais aplicado”. (VOLTOLINI, 2020, p. 96).

É, pois, exatamente na implicação que a Psicanálise encontra um campo fértil para dizer algo sobre a formação docente e, como defendo, sobre a relação universidade-escola. Ao se afastar do discurso pedagógico hegemônico e se aproximar daquilo que é da ordem do

desejo e do inconsciente, a formação docente supõe uma implicação (VOLTOLINI, 2020), ou seja, a presença do sujeito. Assim, ao trazer o sujeito para a cena de sua formação, este encontra possibilidades de se (re)constituir subjetivamente, (re)direcionar percursos e (re)elaborar suas dificuldades e anseios a partir da sua singularidade, do seu estilo e de experiências formativas em um encontro vivo com os outros que nenhum saber prescritivo ou tecnicista será capaz de prever.

Portanto, ao pensarmos o encontro da universidade com a escola, temos aqui duas opções: de um lado, continuar reproduzindo um discurso universitário, em uma formação pedagógica hegemônica e centrada na universidade, engendrando uma representação desta última como guardiã, transmissora e avaliadora do conhecimento; de outro, compreendermos que a relação universidade-escola não poderá se constituir a partir de uma formação centrada na universidade e será fundamental que os sujeitos se impliquem nessa formação, isto é, sejam presença na sua formação docente e na relação com o outro.

Tal posto significa que as relações entre a escola e a universidade são, necessariamente, empreitadas coletivas que pressupõem o encontro entre sujeitos. Apoiamo-nos em Reis (2011a, p. 507) quando a autora define que “[...] relação significa estar em contato com outro, mas, ao mesmo tempo, estar em contato com a marca que esse outro deixa no próprio sujeito”. Ou seja, com tantos afetos e vivências, é possível que não sairemos inalterados da relação com um outro; este pode, inclusive, nos mostrar aquilo que temos tentado esconder em nós mesmos ou nos colocar fora de um abraço narcísico, como pontua Lacan (1957/1998), e fazer com que nos reconheçamos como obra do nosso imaginário, que não é estável e desengana qualquer certeza de quem somos.

Nesse sentido, Reis (2011a) também recorre à Psicanálise lacaniana ao conceber relação como uma ação, “[...] como um movimento frente à experiência decorrente do enfrentamento com o outro” (REIS, 2011a, p. 507). Um movimento exigente, permeado por um jogo de imagens entre o eu e o outro, afetos e identificações que não isentam os sujeitos de se afetarem na relação. Em estudo anterior, também defendi essa afirmação ao discorrer que, em uma parceria universidade-escola,

[...] 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 que disponibiliza o espelho e demanda que este seja encarado – “colocou um espelho”. A professora se identifica com essa projeção e se descobre, enxerga-se e reestrutura-se sob o olhar do outro. (CAMPOS, 2019, p. 94).

Esse jogo de imagens que se estabelece na relação universidade-escola faz com que dois conceitos caros a este estudo, identificação e representação, sejam mobilizados ao considerarmos esse imbricamento complexo com o outro. A identificação é entendida, a partir dos estudos psicanalíticos de Freud e Lacan, como “[...] a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1920/1980, p. 133). Isto é, a identificação é uma captura do sujeito pelo outro, por traços desse outro e por outras possibilidades de ser e (se) dizer que passam a conviver na multiplicidade e fragmentação do sujeito; isso faz com que denominemos a identificação como um processo de inclusão de traços contínuos (BARBAI, 2008) a partir da relação com o outro.

Na identificação, os processos identificatórios entrarão em cena e poderão, ao mesmo tempo, estabelecer uma aproximação ou uma repulsa pelo outro (FREUD, 1920/1980). De qualquer forma, a identificação diz do modo como um sujeito lida, em processos muitas vezes inconscientes, com o contato com traços identificatórios no outro. Coracini (2015, p. 142), a partir de formulações lacanianas, afirma 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, me represento”. Isto é, o modo como represento a mim mesmo e ao outro pode ser reafirmado ou restabelecido ao entrar em contato com o outro e, a meu ver, tais movimentos incidirão sobre o desenvolvimento da parceria universidade-escola.

Ademais, para que a identificação se estabeleça – em um jogo entre identidade e diferença –, os sujeitos são atravessados por representações de si, do outro, das coisas e do mundo. É válido ressaltar, no entanto, que nossa definição de representação, uma vez que tal conceito tem recebido diferentes tratamentos teóricos, “[...] é concebida como um sistema de significação, mas descartam-se os pressupostos realistas e miméticos associados com sua concepção filosófica clássica” (SILVA, 2008, p. 90). Em outras palavras, opomo-nos às concepções mentalistas do termo, como nos estudos da Psicologia Social, e nos filiamos à teoria cultural pós-estruturalista, a qual postula a representação como uma forma de atribuição de sentidos nunca fixos e imutáveis, mas sempre ambíguos e instáveis (SILVA, 2008).

Também me ancoro nos estudos de Coracini (2003; 2015), e compreendo as representações como imagens do mundo e dos outros que o sujeito toma para si, construídas a partir de vivências pessoais e constituídas via discurso. Podemos dizer que estas são os jogos de imagem no discurso, que também serão discutidos na subseção 4.2.4. Além disso, por serem constituídas via discurso, em um sistema linguístico e cultural, a representação é estreitamente ligada a relações de poder (SILVA, 2008). Ou seja, uma vez que as

representações se dão na esfera social e modelam comportamentos e atitudes dos sujeitos, algumas tendem a se estabilizar mais na sociedade e, geralmente, estas estão intrinsecamente relacionadas a formas dominantes de representação, reforçadas por relações de poder.

Mateus (2013) discorre sobre as relações de poder que se distribuem entre os sujeitos em uma formação colaborativa. Tais relações irão se organizar a partir do lugar discursivo ocupado pelos participantes e, por essa razão, uma parceria estabelecida entre um professor licenciando e um professor em exercício distribuirá e organizará questões relativas a poder e assimetria de forma distinta de uma parceria estabelecida por um professor em exercício e um professor pós-graduando, por exemplo. Ao problematizarmos essas relações de poder na interpretação do *corpus*, podemos nos perguntar o que é facilitado e o que é constringido no estabelecimento de relações entre sujeitos que ocupam diversos lugares de poder nas relações. Ademais, na relação universidade-escola, os sujeitos poderão se ligar às formas dominantes de representação ou questioná-las, contestando também os sistemas discursivos de representação que lhes dão suporte.

Na próxima seção, discorro de modo mais aprofundado sobre os estudos de pesquisadores brasileiros acerca da parceria universidade-escola e adiciono à discussão estudos internacionais sobre o tema. Interessa-me, de modo específico, revisar esses estudos mapeando as potencialidades e obstáculos para a parceria universidade-escola. Em outras palavras, o foco será em fatores e elementos que, segundo os pesquisadores, fortalecem o estabelecimento de relações entre essas instituições de ensino e seus indivíduos e naqueles que se apresentam como desafios e impedimentos para seu desenvolvimento.

## 2.4 POTENCIALIDADES E OBSTÁCULOS PARA A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Nesta seção, objetivo articular alguns estudos de pesquisadores brasileiros mencionados na seção 2.2 e, ao mesmo tempo, vincular algumas pesquisas internacionais sobre o tema. É importante ressaltar que os pesquisadores brasileiros se inserem na LA e na formação de professores de inglês, enquanto os autores internacionais se inserem em diversas áreas da Educação.

De qualquer modo, acredito que seja relevante trazer esses estudos internacionais, pois eles são referência para vários pesquisadores na área da LA, uma vez que, na década de 1980, parcerias universidade-escola foram largamente implementadas em contextos educacionais diversos, como Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Austrália e Hong Kong,

em resposta à necessidade de melhoria na formação de professores. Já no contexto brasileiro, como visto anteriormente, o discurso e ações sobre parcerias educacionais ganharam força nos anos 2000, então é esperado que vários linguistas aplicados tenham iniciado seus estudos com base na literatura internacional disponível.

Creio que seja válido definir novamente o que entendemos como parceria universidade-escola nesta pesquisa, uma vez que os estudos que serão tratados nesta seção articulam diferentes modos de organização nas parcerias, porém estão inseridos nessa definição. Logo, para nós, a parceria universidade-escola é caracterizada como um encontro potencialmente colaborativo entre sujeitos da escola e da universidade, proporcionando o transitar de indivíduos entre essas instituições educacionais e acontecendo primordialmente “na” e “com” a escola e a sala de aula da Educação Básica. A parceria universidade-escola possibilita, assim, o estabelecimento de relações que movimentam os sujeitos na formação docente.

Uma vez que as parcerias acontecem primordialmente “na” e “com” a escola, diversos estudos apontam para as potencialidades do deslocamento físico de membros da universidade para a escola, ocupando, assim, esse espaço que, por excelência, também é um espaço de formação docente. Segundo Reis *et al.* (2019a), é necessário compreender a escola não como receptora de um saber verticalizado advindo da universidade, mas como detentora e produtora de saberes. Ademais, Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014) argumentam que, para que o trabalho colaborativo atinja toda sua potencialidade como práxis democrática e transformadora, diferentes formas de conhecimento profissional devem circular.

Nesse sentido, seria mais benéfico que diversos atores – professores em exercício, professores graduandos e professores universitários – estivessem envolvidos nas parcerias e trouxessem seus saberes e vivências para as relações. Nas palavras de Mateus (2013), as parcerias ganham potencial à medida que valorizam aquilo que cada um desses participantes traz para o desenvolvimento do todo. Em outra oportunidade, a autora reflete que essa interação entre diversos sujeitos nas parcerias universidade-escola promove a criação de espaços que visam à recriação intersubjetiva e às possibilidades de essas atividades colaborativas promoverem o desenvolvimento humano e profissional dos indivíduos (MATEUS, 2009).

Entretanto, alguns obstáculos são mencionados pelas pesquisadoras, como, por exemplo, o isolamento histórico da universidade e seus membros (REIS *et al.*, 2019a), o encastelamento da universidade e a dificuldade de promover mais do que uma mudança geográfico-espacial (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020b), a lógica binária teoria *vs.*

prática (ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020; MATEUS, 2009) e uma formação docente centrada exclusivamente na universidade (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020a).

Tais obstáculos não são ignorados pelos participantes deste estudo, como relata Ana, professora do *UNISALE* que participou do projeto em 2016, quando ela enuncia sobre essas dificuldades e como a parceria universidade-escola pode atuar para superá-las:

Acho essa parceria enriquecedora porque diminui o abismo existente entre a universidade e a escola pública. (Ana – professora. Questionário).

O enunciado de Ana nos auxilia a compreender os obstáculos mencionados no parágrafo anterior por diversos autores, quando a professora utiliza o significante “abismo”. Um abismo geralmente separa duas partes que não se encontram e que estão bem longes uma da outra. No entanto, esse significante também parece apontar para algo imperscrutável e misterioso; algo que não se sabe sobre e é desconhecido. Permeia, assim, no fio do dizer da participante, questões de ordem sócio-histórica que mantêm esses espaços e seus sujeitos desconhecidos uns para os outros, a partir da manutenção de uma lógica que separa os papéis e lugares, segmentando pessoas e espaços que não se entrecruzam e não se (re)conhecem.

Desse modo, para que a aproximação universidade-escola seja “enriquecedora”, como nomeia Ana, seria necessário promover não só um deslocamento físico, ao ter membros da universidade frequentando a escola, mas um deslocamento sócio-histórico, pois envolveria uma mudança de postura, uma reavaliação dos modos de ser e estar no espaço escolar (ROSA-DA-SILVA, 2019; 2021), com o objetivo de fazer com que membros da universidade se sintam parte do contexto escolar (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2014).

Smedley (2001) argumenta que a implementação e manutenção de parcerias muitas vezes não é um processo simples, pois é preciso que universidade passe de um papel de supervisão e avaliação para um de cooperação e colaboração. Nesse sentido, parcerias poderiam ser potencializadas quando há o que Mastrella-de-Andrade (2020b) denomina “adentrarparaficar”, isto é, uma presença não corriqueira de membros da universidade na escola. Reis e Campos (2021) corroboram a afirmação e discorrem que é necessária uma presença demorada, que permita que a universidade se distancie da imagem de exploradora e se aproxime da imagem de colaboradora. As autoras defendem 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. (REIS; CAMPOS, 2021, p. 195).

Assim sendo, todos os autores mencionados reconhecem que não basta que membros da universidade frequentem a escola para que se possa alcançar todo o potencial de uma relação universidade-escola. As contribuições individuais para a formação do todo (MATEUS, 2013), as iniciativas que nutram o diálogo, a escuta e o processo de ser-com-o-outro (MATEUS, 2009), com todos os membros atuantes e ativos (REIS *et al.*, 2019a) em uma postura de estar presente e se envolver (ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020; REIS; CAMPOS, 2021), além dos esforços coletivos de todos os participantes (NG; CHAN, 2012; ZEICHNER, 1992) e o engajamento e trabalho contínuo de todos os envolvidos (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2014) são características elencadas para o bom desenvolvimento de parcerias universidade-escola.

No entanto, estudos como o de Ng e Chan (2012) demonstram que a universidade, ao frequentar a escola, geralmente assume o papel de liderança e, em alguns casos, professores da escola reportam ansiedade ao desenvolverem relações com membros da universidade, o que indica que o controle permanece claramente com essa última. As autoras discorrem que é “[...] um desafio para que escolas e universidades estabeleçam confiança mútua e tenham um novo equilíbrio de poder entre professores e membros da universidade em projetos de parceria”<sup>17</sup> (NG; CHAN, 2012, p. 49, tradução livre).

Nessa direção, Rosa-da-Silva e Roque (2020) mencionam que é justamente o investimento em relações menos hierárquicas e mais circulares que impulsionam as relações. Mastrella-de-Andrade (2020b) também afirma que as tentativas de operar uma redistribuição democrática e resistir a uma reconcentração do poder permeiam as potencialidades dentro de uma relação entre membros da universidade e da escola, construindo um espaço mais democrático na formação de professores de inglês.

Entretanto, Dallmer (2004) discorre que não podemos horizontalizar totalmente uma relação que intrinsecamente carrega questões relativas a poder e hierarquia, mas podemos, em relações universidade-escola, assumir uma posição ética e responsável com o outro, como também defendem Reis *et al.* (2019a). Smedley (2001) menciona que, para que isso ocorra, há de se ter uma boa dose de coragem e generosidade daqueles que detêm o poder nessa relação, ou seja, a universidade.

---

<sup>17</sup> Tradução minha para: “[...] it is a challenge for schools and universities to establish mutual trust, and to have a new balance of power between school teachers and university members in partnership projects.”

A partir disso, Fiori-Souza (2016) e Mastrella-de-Andrade (2020a; 2020b) convidam os membros da universidade a reconhecerem seus limites e ignorâncias, transformando o potencial formador da parceria universidade-escola como algo fortuito, em que as prescrições científicas não se sustentam sozinhas, mas necessitam da criação de ambientes que não são lineares ou totalmente controláveis, pois os eventos humanos são essencialmente imprevisíveis.

Todavia, outro obstáculo para que possamos cultivar uma disposição para estar com o outro seriam as questões burocráticas envolvidas nas parcerias universidade-escola, como relatado por diversos estudos (THORKILDSEN; STEIN, 1996; NG; CHAN, 2012; ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020), além de dificuldades de natureza semelhante, como restrições financeiras, falta de apoio institucional (FOERSTE; MERLER; VARGIU, 2017) e dificuldades de equacionar as disponibilidades dos envolvidos e os calendários acadêmicos da escola e da universidade (FINARDI; DALVI, 2012). Sobre esse último, Veridiana, professora que participou do *UNISALE* em 2019, relata as dificuldades encontradas com a equipe do Projeto:

Só que eu acho que se perdeu um pouco no meio / porque a gente ficou meio assim sem colocar a ideia no papel diretamente / o que que a gente vai fazer / como a gente ficou meio que só conversando / eles também tinham dificuldade de estar toda semana lá / às vezes tinham aulas mesmo horário / às vezes o horário não dava / tinha semana que nenhum ia né? (Veridiana – professora. Entrevista).

O dizer da docente nos ajuda a vislumbrar essas dificuldades de ordem burocrática que podem, muitas vezes, comprometer o trabalho colaborativo em uma parceria. Entretanto, lidamos com diversas vidas, seus imprevistos e limitações. Desse modo, essa equação de disponibilidades pode se apresentar como um obstáculo substancial. Ao adicionar os desafios impostos às parcerias universidade-escola, Smedley (2001) menciona que elas são ameaçadas por diversos fatores, como

[...] inércia institucional, baixo status da formação de professores e status ainda mais baixo do trabalho de campo; carga de trabalho reestruturada e ampliada de professores e professores universitários, disponibilidade de pessoal adequado, a diferença de culturas escolares e universitárias, a manutenção do entusiasmo inicial e as várias pressões financeiras e políticas. (SMEDLEY, 2001, p. 203, tradução livre)<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Tradução minha para: “[...] institutional inertia; the low status of teacher education and even lower status of field work; restructured and expanding workloads of teachers and lecturers; availability of suitable staff; the



Ademais, Ng e Chan (2012) também afirmam que há um foco demasiado em questões administrativas e burocráticas nas parcerias universidade-escola, enquanto a preocupação maior deveria estar no desenvolvimento de uma visão compartilhada entre membros dessas instituições educacionais. Já Rosa-da-Silva e Roque (2020) refletem que, muitas vezes, a burocracia interfere negativamente e inviabiliza uma relação mais próxima entre membros da escola e da universidade.

Nesse sentido, para que se nutra uma visão compartilhada e uma relação mais próxima, superando os obstáculos burocráticos, as parcerias precisariam contar com a consistência das investidas dos participantes que mantêm um diálogo frequente. Diversos estudos corroboram a importância do diálogo (THORKILDSEN; STEIN, 1996; SMEDLEY, 2001; TRENT; LIM, 2010; NG; CHAN, 2012; JONES *et al.*, 2016; MATEUS, 2009; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020a; 2020b; REIS *et al.*, 2019a; ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020, entre outros) para entendimento mútuo, geração de conexões entre os participantes e criação de relações sólidas. A negociação, por meio do diálogo entre os parceiros, pode levar a um entendimento compartilhado do propósito, objetivos e natureza da parceria (JONES *et al.*, 2016). Não obstante, nas palavras de Dallmer (2004) e Thorkildsen e Stein (1996), o diálogo e a interação deveriam ser parte de um processo contínuo para reafirmar, renegociar e esclarecer a natureza da parceria, seus objetivos e interesses mútuos.

Além disso, com o tempo e com o fortalecimento das relações entre os indivíduos, a natureza e os objetivos da parceria universidade-escola podem mudar e requerer mais ou menos envolvimento dos participantes (JONES *et al.*, 2016). Nesse sentido, é importante que a negociação, o diálogo e a interação sejam constantes, para que os parceiros discutam e redirecionem os objetivos e interesses da parceria. Jones *et al.* (2016) argumentam que essa renegociação se torna crucial, uma vez que seus resultados de pesquisa demonstram que, para alguns professores, quando não havia um entendimento do que era esperado deles e do seu papel naquela parceria, houve pouco envolvimento.

No entanto, não podemos considerar que toda comunicação seja compreendida como um diálogo com tais potencialidades. Nas palavras de Larrosa (2020), uma linguagem crítico-científica tem dominado a comunicação e a interação na universidade, e, na sua tentativa de construir um diálogo com a sociedade – e, conseqüentemente, com a escola – não

---

differing school and university cultures; the vulnerability of new ventures; the maintenance of initial enthusiasms; and, finally, the various financial and political pressures.”

tem sido diferente. Questiono-me, assim, quais os modos de se relacionar e dialogar que realmente potencializam a relação universidade-escola.

Mateus (2009), por exemplo, compreende que o diálogo e a interação com o outro que potencializa relações universidade-escola não são isentos de dilemas e tensões. A autora discorre que esses processos são, muitas vezes, conflituosos, longos e sofridos, uma vez que a superação de contradições e de transformações de si-com-o-outro põe em xeque quem somos e quem queremos ser como membros da escola e da universidade. Segundo John-Steiner (2000, p. 205), citado por Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014, p.71), “[...] em parcerias, nos vemos pelo olhar dos outros, e por meio de seu apoio ousamos explorar novas partes de nós mesmos”, e é exatamente por nos vermos que também podemos nos surpreender com os conflitos que acontecem dentro de nós, encontrando, assim, dificuldades de sermos mais éticos e generosos com o outro, valorizando vozes diferentes e, muitas vezes, conflitantes, como nos convoca Mateus (2009).

Além disso, como afirma a pesquisadora, há inúmeros dilemas que surgem das possibilidades de ser-com-o-outro e, para que estes sejam produtivos e contribuam para o desenvolvimento de todos, é necessário “[...] deslocar do centro o olhar do eu, em seu lugar, procurar o encontro do meu olhar com o olhar do outro” (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2014, p. 70). Para tal, Mastrella-de-Andrade (2020b) propõe uma abertura sensível para olhar e escutar o outro e entender as complexidades contextuais dos espaços escolares e do ensino de línguas nas parcerias universidade-escola. Essa abertura ao outro é evidenciada por diversos pesquisadores, como Rosa-da-Silva e Roque (2020), que mencionam a importância da abertura da escola ao aceitar trabalhar com a universidade. A abertura e o acolhimento da universidade são discutidos por Finardi e Dalvi (2012), enquanto Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014) discutem sobre a atitude receptiva para estar com o outro.

Mastrella-de-Andrade (2020b), por sua vez, discorre sobre uma perspectiva relacional nas parcerias universidade-escola e defende que conhecer um contexto não se dá apenas pela observação – aqui a autora busca superar a observação típica dos estágios curriculares obrigatórios –, mas pela pronta abertura para ser relacional com esse contexto. Essa abertura traz potencialidades para a identificação entre os sujeitos, elencada por Campos (2019) como essencial no desenvolvimento de parcerias, além de nutrir um laço emocional, e não só cognitivo, com o outro, pois, quando falamos em nos relacionar com o outro, não podemos considerar apenas fatores cognitivos em detrimento de elementos emocionais, que também irão entrar em cena.

Ademais, quando consideramos a relação universidade-escola, também consideramos o tempo necessário para construí-las, pois Jones *et al.* (2016) defendem que as relações se fortalecem com o tempo e com a criação de familiaridades. Diversos estudos corroboram a afirmação de Jones *et al.* (2016) e reforçam que projetos de parceria são difíceis, demorados e requerem paciência (DALLMER, 2004; FIORI-SOUZA, 2016), além de altos níveis de energia e compromisso (SMEDLEY, 2001). Thorkildsen e Stein (1996) também reportam que parcerias exigem compromisso de tempo e dedicação. Amanda, pós-graduanda que esteve no *UNISALE* em 2018, parece concordar com os autores:

Eu diria que se tratou de uma relação muito produtiva, pois envolveu trabalho, dedicação, compromisso de ambas as partes. (Amanda – pós-graduanda. Questionário).

Amanda nos dá indícios de que, na proposta do Projeto, trabalho, dedicação, compromisso são elementos importantes, que definem uma “*relação muito produtiva*” e que, principalmente, devem ocorrer de ambas as partes. Isto é, há a necessidade que tanto o membro do projeto da escola, quanto da universidade possam dispor de um tempo para se dedicarem à parceria e trabalharem em conjunto.

Esse tempo para desenvolver e nutrir parcerias, segundo Smedley (2001, p. 197), depende de recursos adequados para todos os participantes e, por isso, alguns estudos (ZEICHNER, 1992; FURLONG *et al.*, 1996) demonstraram que membros da universidade são relutantes quanto a aumentar as demandas sobre os professores da escola, por medo de que a parceria se frustre devido ao tempo e esforço necessários. Campos (2019) corrobora os estudos anteriores e discute a questão do tempo docente na escola, geralmente preenchido por aulas e sem possibilidade de dispor de um momento para conversas e planejamentos. A pesquisadora menciona que essa falta de tempo docente seria parte de um projeto para desmobilizar professores em exercício a se desenvolverem em sua formação.

Além do tempo e esforço depreendidos, os resultados desses estudos mencionados apontam para as relações de confiança e entendimento mútuo para o bom desenvolvimento de projetos de parceria universidade-escola. Porém, tais elementos não são dados e nem se constroem com a instituição das parcerias; é preciso nutri-los para que nasçam e se fortaleçam. Thorkildsen e Stein (1996) mencionam que compartilhar experiências seria o primeiro passo para ganhar essa confiança e entendimento mútuo.

Para os autores, a confiança ocorre quando operamos para além das regras e dos acordos mecânicos dos projetos de parceria e conseguimos mobilizar um espírito de

cooperação. Finardi e Dalvi (2012) concordam com os autores e mencionam a importância da transparência das informações e ações, além de uma disposição dos indivíduos de manter um envolvimento para além das regras e padrões dos projetos.

Ademais, diversos estudos (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011; JONES *et al.*, 2016; CAMPOS, 2019) revelam que o compromisso e a responsabilidade dos envolvidos estão diretamente ligados às potencialidades das parcerias, uma vez que uma grande quantidade de tempo, energia e esforço será investida. Essa responsabilidade, segundo Dallmer (2004), refere-se a relações de ética e cuidado com o outro, o que revela que não necessariamente parcerias universidade-escola serão baseadas em relações igualitárias e horizontais, mas que devem contar sempre com a valorização de todos os envolvidos, considerando questões de poder relacionadas à tomada de decisões e ações.

Por último, outro elemento catalisador das parcerias universidade-escola consiste nos seus objetivos e propósitos. Os pesquisadores concordam que os projetos deveriam abarcar propósitos mutuamente acordados (DALLMER, 2004) que funcionem como relações simbióticas, ou seja, que beneficiem todos os envolvidos (THORKILDSEN; STEIN, 1996). Em outras palavras, é importante que todos os participantes consigam verbalizar claramente os benefícios ao estarem envolvidos em uma parceria universidade-escola. Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014) também mencionam que adotar ações compartilhadas, em que todos saibam do seu papel e da sua responsabilidade, seria crucial em parcerias. Assim como os propósitos, os objetivos devem ser bem definidos com o estabelecimento de expectativas realistas (THORKILDSEN; STEIN, 1996) e, de preferência, que membros da universidade possam contribuir com aquilo que os membros da escola já desenvolvem (ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020).

Ao finalizar esta seção, entendo que esta revisão do que estudos anteriores definiram como potencialidades e obstáculos para o estabelecimento de parcerias universidade-escola e para a relação entre pessoas nesse contexto é importante para que possamos subsidiar os gestos de interpretação do *corpus* acerca de um dos objetivos específicos desta tese, em que analisaremos as relações entre os ex-participantes do *Projeto UNISALE*, a fim de compreender algumas significações para o significante “bem-sucedido”. Feita essa consideração, a seguir, discorro sobre a formação de professores na extensão nas IES, uma vez que esta é lócus e objeto de pesquisa nesta tese, para que possamos compreender as particularidades e potencialidades desse contexto.

## 2.5 A EXTENSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Nogueira (2005) e Gonçalves (2015), as discussões e empreitadas voltadas para a extensão nas Instituições de Ensino Superior (IES) datam de 1975, a partir do Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Em 1980, essas discussões são centralizadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas e, em 1988, a extensão é reafirmada e fomentada a partir da sua inserção na Constituição da República Federativa do Brasil. A partir disso, a extensão passa a ter como maior objetivo conectar as IES à sociedade, buscando superar um dos desafios mais importante das instituições de ensino superior no século XXI, qual seja, mostrar-se relevante para a comunidade que está inserida (GIMENEZ; BONACELLI, 2013). Como resultado desse processo, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão passa a ser a grande empreitada das universidades e institutos federais.

Nas palavras de Oliveira (2022), a extensão é um significante em disputa, pois há diferentes concepções discursivas e ideológicas do fazer das práticas extensionistas vigentes nos diferentes contextos históricos e, por consequência, nas políticas acadêmicas. Para Bezerra, Souza e Colares (2022), os diferentes entendimentos do que é a extensão levam a contradições, progressos e retrocessos nesse campo.

Segundo a literatura disponível, a visão da extensão como uma prática assistencialista tem se destacado há bastante tempo, como, por exemplo, atendimentos médicos, odontológicos etc.; há ainda a extensão que atende a projetos de empresarialização e interesses de empresas privadas (OLIVEIRA, 2022). Ademais, o enfoque em fóruns de cultura e difusão do conhecimento acadêmico produzido nas instituições de ensino superior também coexiste nessa prática social, além da oferta de cursos livres e prestação de serviços que, muitas vezes, são desconexas à proposta curricular (IMPERATORE; PEDDE, 2015). Recentemente, conforme Bezerra, Souza e Colares (2022), o entendimento da extensão como uma relação dialógica entre universidade e sociedade, em uma troca de saberes e conhecimentos em um projeto emancipatório, também entrou nessa disputa de significações.

Ademais, na área da formação de professores, a extensão começa a ganhar destaque em meados de 2004 (CASTRO, 2009), possibilitando a interação entre ensino e pesquisa para o desenvolvimento de ações com a comunidade externa à universidade. No campo da formação de professores de inglês, por exemplo, destacam-se projetos e cursos de extensão que, por sua vez, adotam estruturas que melhor se aplicam à sua realidade, sendo a maioria iniciativas de formação continuada para professores da rede pública de ensino.

Na UEL, o NAP oferece cursos para professores de línguas desde 1989. Na UFPR, o NAP, criado em 1994, oferece cursos e eventos de extensão na área de línguas estrangeiras, visando promover a formação continuada de professores da educação básica. Já na UFMG, o Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras tem longa e consolidada atuação por duas décadas. Estes são apenas alguns exemplos de cursos e iniciativas extensionistas na formação de professores de inglês.

Destacam-se, nesses projetos, o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento linguístico-pedagógico dos professores de inglês, a interação entre docentes de diferentes escolas, o desenvolvimento dos professores na licenciatura e de pesquisas na pós-graduação, além de tentativas de ampliar o diálogo entre a universidade e a escola. Igualmente, a extensão se torna um espaço 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, 2011a, p. 505). Tais experiências dos professores de inglês em projetos/cursos de extensão, nas palavras de Reis (2018), podem se revelar como fator principal para o posicionamento docente e a descoberta de caminhos mais profícuos para o seu fazer.

Não podemos deixar de mencionar a relevância das vivências dos graduandos e pós-graduandos e sua formação docente nos espaços extensionistas. Sól e Gonzaga (2021) ressaltam a importância da extensão para esses sujeitos, uma vez que esta proporciona mais oportunidades de vivenciar a docência e seus processos, com momentos ricos para uma aprendizagem do fazer docente mais holística e que responda às demandas contemporâneas que atravessam a formação do professor atualmente, como, por exemplo, apresentar-se mais relevante para a prática do dia a dia na sala de aula da Educação Básica. Soares *et al.* (2022) também discorrem sobre a relevância da extensão para a formação de professores de inglês e discutem, principalmente, a possibilidade de refletir acerca de práticas pedagógicas empregadas no ensino de inglês no âmbito de um projeto implementado.

O relato de Vanessa, graduanda que participou do *UNISALE* entre 2017 e 2019, e de Amy, graduanda que esteve no projeto em 2019, corroboram as afirmações dos autores mencionados anteriormente:

Gosto de dizer que o projeto me deu perspectiva para começar o meu trabalho no ensino básico e principalmente no ensino público. (Vanessa – graduanda. Questionário).

Foi uma relação que gerou muito aprendizado para todos os envolvidos. Enquanto aluna e professora sou muito grata por ter participado, essa parceria possibilita que alunos vivenciem a escola, conheçam os desafios e aprendam a desenvolver soluções para eles. Apenas com o projeto isso é possível. (Amy – graduanda. Questionário).

Castro (2021) e Sól e Gonzaga (2021) revelam a importância e a riqueza da colaboração e da convivência dos diversos sujeitos envolvidos nos projetos de extensão para a formação de professores de inglês, quais sejam, os professores graduandos em exercício nas escolas e na universidade. Nas palavras de Sól e Gonzaga (2021, p. 18), “[...] é válido investir em processos de ensino e aprendizagem de maneira não hierarquizada, mas focada na reflexão sobre as ações dos envolvidos no processo”; nesse sentido, ao que tudo indica, as ações extensionistas possuem um espaço exitoso para tal.

Esse espaço também favorece possibilidades de formação docente na realidade da comunidade local em que os professores estão inseridos, estimulando um movimento contra-hegemônico na formação de professores de inglês, uma vez que há tentativas de monopolizar esse saber e fazer docente em instituições e autores do eixo Europa-EUA. Estes são comumente chancelados como vozes universais sobre a formação de professores de inglês no mundo todo, invisibilizando os saberes e a produção de conhecimentos locais (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020b).

Assim sendo, a extensão socialmente orientada e em constante diálogo com a comunidade pode ser uma grande aliada da formação de professores de inglês a partir dos saberes e vivências da comunidade. Fazendo com que abandonemos ideologias e conhecimentos hegemônicos menos eficazes para colaborar na compreensão dos fenômenos em nossas salas de aula e que atendem apenas a interesses epistemológicos e monetários do norte global.

Abrindo o escopo para a formação de professores no geral – não só de LI – Bezerra, Souza e Colares (2022, p. 15) discorrem que

[...] a atuação de licenciandos em projetos de extensão possibilita o desenvolvimento de profissionais comprometidos com a qualidade da educação e com a formação de estudantes cidadãos, uma vez que propicia o conhecimento real do exercício do magistério e uma reflexão sobre sua escolha profissional. (BEZERRA; SILVA; COLARES, 2022, p. 15).

Além do mais, os autores argumentam que a extensão é responsável pela construção de um conhecimento significativo resultante do processo de interação entre universidade e sociedade, contribuindo para uma formação integral que acompanha as

transformações sociais e permite uma relação mais íntima dos futuros educadores com o contexto escolar.

Apesar disso, conforme discutido por Gonçalves (2015), a implementação do princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, na formação acadêmica e nas ações docentes e institucionais, ainda se revela um desafio para as universidades brasileiras. Como muitos pesquisadores argumentam, este tripé ensino-pesquisa-extensão na universidade é manco, ou seja, ainda não consegue andar com suas próprias pernas e depende fortemente de ações, muitas vezes individualizadas, de professores mais engajados com a extensão. Uma das razões para isso seria a pouca expressividade das ações extensionistas nos *rankings* de avaliação de professores universitários, o que os desestimula a investirem nesse eixo de trabalho (BEZERRA; SOUZA; COLARES, 2022).

Enquanto isso, os documentos oficiais contemplam a formação do estudante na extensão nas IES, como, por exemplo, a Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012). Nesse documento, as diretrizes versam a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o impacto na formação do estudante, tendo por pilares a sistematização do fazer extensionista e sua universalização. Entretanto, como já mencionado, a extensão é atravessada por concepções ideológicas e políticas acadêmicas complexas e contraditórias e, inicialmente, estabeleceu-se como uma ação desvinculada da função acadêmica, transformando a universidade em prestadora de serviços de caráter assistencial ou num balcão de negócios, por meio de consultorias técnicas (IMPERATORE; PEDDE, 2015).

Nessa direção, para ressignificar a relevância do espaço extensionista não só para a sociedade, mas para a formação nas IES, a resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, instituiu a curricularização da extensão nas IES, isto é, a regulamentação das atividades acadêmicas de extensão nos cursos de graduação na forma de componentes curriculares para esses cursos. Dessa forma, podemos dizer que a extensão tem sido fortalecida no tripé ensino-pesquisa-extensão, pois o documento prevê que, a partir de 2023, no mínimo 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação seja destinado obrigatoriamente para projetos de extensão. Bezerra, Souza e Colares (2022, p. 12) mencionam que a curricularização da extensão, ao contrário de diversas políticas públicas na área da Educação, “advém de um histórico processo democrático de ampla discussão coletiva nas universidades (...) na busca pela efetivação da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e pelo cumprimento da função social da universidade.”.



Na formação de professores, podemos vislumbrar alguns benefícios da curricularização da extensão, como uma aproximação mais complexa e rica com a escola básica e uma interação universidade-escola que não se limite ao cumprimento do estágio supervisionado obrigatório (BEZERRA, SOUZA, COLARES, 2022). Entretanto, ainda há inúmeros desafios a serem superados para uma real implementação desta resolução, como, por exemplo, a formação deficiente em extensão e a desvalorização do fazer extensionista na carreira docente (IMPERATORE; PEDDE, 2015).

Na mesma direção, Oliveira (2022) discute a necessidade de que tenhamos clareza sobre a concepção ideológica de extensão que pretendemos nutrir e nos engajar, em especial na curricularização da extensão nos cursos das IES. Para a autora, a extensão deveria ser vista como socialmente orientada, em uma alternativa de se construir o conhecimento, de interpretar realidades e de aprender. Isto é, ela deve se orientar por uma lógica diferente da hegemonia epistemológica do conhecimento científico, influenciada pelos ditames do neoliberalismo a partir de uma extensão assistencialista e mercantil. Uma lógica que não atenda à agenda que Nóvoa (2019) e Nóvoa e Amante (2015) denominam “modernização” das universidades, o que incide negativamente na criação de novos ambientes institucionais no plano pedagógico e científico, na ligação com a sociedade e na liberdade acadêmica no exercício da profissão docente.

Oliveira (2022), em consonância com os autores, defende o reforço da responsabilidade social da universidade, sepultando seu ostracismo social que a colocou em uma posição de elitismo, trabalhando, assim, a favor de uma extensão dialógica, em constante comunicação com a sociedade. Entretanto, na área da Educação, a universidade se depara com uma situação complexa ao empreender esforços na extensão e se aproximar da Educação Básica. Acerca disso, o professor Michel, que participou do *UNISALE* em 2018, menciona que:

Às vezes o professor cria uma barreira / eu estou dentro da escola eu SEI / tem professor que cria uma barreira / ele geralmente ele pega o livro didático / é porque a gente já sabe, né? / a gente vê o livro didático geralmente a gente sabe que foi o professor que deu aula pra gente que, né? / que produziu o livro didático / aí geralmente tem professor que fala assim / “ah isso é coisa o que a universidade PENSA que vai dar certo, né?” / então a gente vê que há uma barreira / há uma resistência do professor na sala de aula com a universidade. (Michel – professor. Entrevista).

O dizer de Michel é permeado por uma distância epistêmica entre membros da universidade e da escola. O professor discorre sobre a resistência aos livros didáticos que

chegam às escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que, normalmente, têm professores universitários como autores. Assim, seu dizer produz sentidos na direção do que Reis e Campos (2021) denominam “desqualificação da universidade”. Isto é, apesar de aprendermos discursos socialmente construídos sobre o papel da universidade na sociedade, no âmbito docente também apreendemos discursos que giram em torno de um ceticismo e inutilidade acerca do que é produzido pelas IES.

Conforme Reis e Campos (2021) explicam

[...] 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, apreendidos [...] 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”. (REIS; CAMPOS, 2021, p. 203-204).

A ausência de diálogo e partilha, mencionada pelas autoras, também reverbera no dizer de Michel, por meio de palavras como “*barreira*” e “*resistência*”, que sinalizam uma não abertura de professores em exercício nas escolas para os conhecimentos e indivíduos advindos da universidade. Reis e Campos (2021) também mencionam que o discurso da desqualificação seria oriundo de um aparente distanciamento da universidade e de seus membros do restante da população. A meu ver, essa distância estaria relacionada aos conhecimentos produzidos em ambos os espaços que não circulam e estão desencontrados e desarticulados.

Desse modo, vislumbro a relevância de uma extensão na formação de professores na escola para que se possa não só trazer para dentro da universidade o que não é dela, mas tirar da universidade as pessoas e os saberes que poderão romper com o discurso da desqualificação das universidades que perpassam os sujeitos da escola (REIS; CAMPOS, 2021) e fazer com que a universidade se mostre mais relevante no e para o ambiente escolar. Na formação de professores na extensão, isso significa construirmos lógicas distintas daquelas apenas da universidade, percorrendo caminhos desconhecidos e abandonando supostas seguranças e certezas. Pois é justamente na autonomia e liberdade para conduzir seu tempo e espaço que reside, talvez, a contramão da formação de professores na extensão diante de uma agenda modernizadora das universidades, como pontua Nóvoa (2019).

Essa agenda da “modernização” da universidade, segundo Nóvoa (2019), estaria fundada em quatro palavras iniciadas com a letra “E”: empregabilidade, excelência,

empresarialização e empreendedorismo. Tais palavras teriam em comum, além de iniciarem com a letra “E”, a concepção urgente do tempo, “[...] um tempo apressado, ocupado, direcionado, de avaliação, de *accountability*, de prestação de contas ao presente imediato.” (NÓVOA, 2019, p. 57). A empregabilidade faz com que a universidade tenha de preparar rapidamente o profissional para o mercado de trabalho; a excelência impõe a cultura do *publish or perish*<sup>19</sup>; a empresarialização demanda resultados rápidos e mensuráveis; enquanto o empreendedorismo nos coloca em um tempo agitado e instantâneo (NÓVOA, 2019).

Ainda nas palavras do educador português, esses conceitos fecham a universidade em um pequeno presente, controlada por performances, em uma sociedade de consumo, concebida em um tempo rápido e de resultados imediatos. Diante dessa agenda “modernizadora”, o autor ousadamente reflete que o maior risco que temos pela frente é a incapacidade de arriscar, de fazer de outro modo, de nadarmos contra a corrente. Ele propõe irmos além e passarmos da empregabilidade à educação geral; da excelência ao gesto pedagógico; da empresarialização ao sentido de comunidade; do empreendedorismo à responsabilidade pública. No que concerne à formação de professores na extensão, apoio-me em Nóvoa (2019), ao afirmar que pouco faremos sem tempo, sem liberdade de atuação, sem valorização da formação e compromisso com a sociedade.

Assim sendo, faz-se necessário ir além do pequeno presente que se tornou a lógica universitária (NÓVOA, 2019) e exercitar o tempo e o espaço de outro modo. Um exemplo desse exercício é descrito em Reis *et al.* (2022), em que os autores discorrem sobre os passos do *Projeto UNISALE* nessa direção durante a pandemia da covid-19, em 2021, ano em que conceberam o subprojeto *UNISALE Vai Além*. O subprojeto teve como objetivo alcançar realidades em que os professores de línguas se encontravam mais isolados e desamparados durante a crise de saúde mundial. Uma vez que a proposta do Projeto se ancora justamente na vivência da equipe em sua ida às escolas, no mundo virtual, o propósito do subprojeto era conceber parcerias com professores de diversas regiões do Brasil, em especial professores no interior que atuassem em contextos de vulnerabilidade social.

Assim sendo, os autores analisaram os desdobramentos desse subprojeto, desde sua concepção e implementação, e ressaltaram que, em tempos conturbados e incertos, a universidade precisa assumir sua responsabilidade social de se abrir para o diálogo e colaboração com a comunidade, indo além ao desafiar as fronteiras do aqui-agora; do perto-

---

<sup>19</sup> Traduzido para o português como “publique ou pereça”. Isto é, a pressão que docentes universitários sentem para cada vez mais produzir, publicar artigos em periódicos, participar de eventos e congressos científicos etc. Uma das razões para essa cultura se deve à política de fomento de bolsas, que privilegia aqueles que têm mais produção acadêmica.

longe, de hoje-amanhã (REIS *et al.*, 2022). Para ilustrar, a respeito de uma das parcerias, os autores refletem que

[...] trabalhamos, assim, de forma corajosa, responsável e implicada, para que o Projeto UNISALE não fosse apenas um apoio imediato à professora, mas que pudesse ressoar e adentrar na sua vida profissional e formação docente, mesmo após o término da participação no Projeto. Acreditamos que, a partir das situações imprevisíveis vivenciadas na atuação do UNISALE Vai Além, assumimos o risco de traçar caminhos nunca percorridos, transgredindo limites, espaços e relações, mas caminhando em direção à colaboração que a todos faz ir além. (REIS *et al.*, 2022, p. 163).

A meu ver, seria essa transgressão de limites, o caminhar em lugares nunca antes percorridos, e a coragem para fazê-lo que Nóvoa (2019) defende. Seria na autonomia e liberdade para conduzir seu tempo e espaço para outras lógicas que não aquelas da universidade “moderna” que reside, talvez, a contramão da formação de professores na extensão. Ou, nas palavras de Bezerra, Souza e Colares (2022), uma extensão na formação de professores que possa ser construída como *práxis* crítico-emancipadora, isto é, pelo favorecimento do pensamento crítico rumo a uma formação docente que permita a emancipação dos sujeitos participantes da ação.

Outrossim, questiono-me sobre o futuro da formação de professores de inglês e vislumbro o desafio e responsabilidade política da extensão. Segundo Nóvoa (2019), a universidade do século XXI tem um assunto urgente, qual seja, a criação de uma outra relação com a sociedade, em mudanças empreendidas dentro e fora e em várias áreas do saber. Sendo assim, na formação docente, precisamos ir contra uma profissionalização que se desenvolve cada vez mais na universidade, seguindo a sua maneira de ser, dizer e fazer (MONCEAU, 2008).

A partir de Neves (2020), argumentamos a necessidade de repensarmos outras lógicas de fora da universidade para trazermos para dentro desta, pois a autora menciona que, nas licenciaturas em Letras/Inglês em universidades de prestígio, prevalece o discurso da universitarização. Isto é, um processo de universitarização da profissão de professor de inglês, em que esses profissionais se autoalimentam, desejando permanecer no ambiente universitário, distanciando-se da maneira de fazer da escola, o que os “[...] mantêm longe da profissão de professores da escola básica para a qual hipoteticamente são formados.” (NEVES, 2020, p. 1306).

Na mesma direção, Larrosa (2020) recorda a expressão de um amigo que um dia lhe disse que

[...] é preciso trabalhar na universidade, mas contra a universidade, converter-se em agentes duplos e sobretudo cultivar espaços fora, transitar entre o afora e o adentro, introduzir na universidade o que não é universidade, o que é heterogêneo a suas lógicas, e tirar da universidade as pessoas e os saberes, fazer com eles outras coisas, em outros lugares, de outras maneiras. (LARROSA, 2020, p. 148/149).

Assim sendo, compreendo a necessidade de superarmos uma linguagem oca que, muitas vezes, temos enunciado na aproximação universidade-sociedade-escola; uma língua sem ninguém dentro, que ninguém fala e ninguém escuta (LARROSA, 2020), para que, assim, possamos estar suscetíveis a outros modos de nos constituirmos na universidade, que não sejam apenas pela sua lógica, em uma relação dialógica com a sociedade, produzindo “[...] conhecimento do confronto e na troca de saberes, populares e acadêmicos, tendo por horizonte a comunidade e sua realidade.” (OLIVEIRA, 2022, p. 25).



Com a conclusão deste capítulo, retomo que, até aqui, tivemos um panorama do cenário brasileiro acerca da parceria universidade-escola na formação de professores de inglês e os diversos campos teóricos acionados para a compreensão desse fenômeno na LA. Além disso, fizemos uma abertura para outro campo teórico, o da Psicanálise, tido como crucial para as articulações teóricas desta tese acerca da relação universidade-escola. Também mapeamos, a partir de diversos estudos nacionais e internacionais, as potencialidades e obstáculos para as parcerias e, por último, fizemos uma discussão sobre a formação de professores na extensão e, principalmente, discorremos sobre as concepções discursivas e ideológicas que permeiam as ações extensionistas e as urgências acerca da formação docente nesse contexto.

No capítulo que segue, apresento os conceitos teórico-metodológicos deste estudo, articulando os campos da AD, Psicanálise e Filosofia da Educação.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Relação significa estar em contato com outro, mas, ao mesmo tempo, estar em contato com a marca que esse outro deixa no próprio sujeito. (REIS, 2011a, p. 507).

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, tenho como objetivo discorrer sobre os conceitos teórico-metodológicos deste estudo. Tais conceitos são teóricos, pois fazem parte do conjunto de teorias e autores que aciono nas análises apresentadas mais adiante, em conjunto com os já apresentados no capítulo anterior. Ao mesmo tempo, são noções metodológicas, uma vez que subsidiam meu olhar para o *corpus* e para os participantes da pesquisa, pois, como aponta Santaella (2001), nas pesquisas qualitativas, o método advém diretamente do quadro teórico. No percurso metodológico, por exemplo, o entendimento do que é discurso, linguagem e sujeito, entre outras noções, advém do quadro teórico-metodológico que será aprofundado neste capítulo.

Como mencionado anteriormente, a parceria universidade-escola na LA tem recebido diferentes tratamentos teóricos para interpretar essa prática social. Nessa perspectiva, concebemos a transdisciplinaridade no campo da LA, ou seja, a percepção de uma prática interdisciplinar no diálogo com diversos arcabouços teóricos e metodológicos (MOITA LOPES, 1998; MENEZES; SILVA; GOMES, 2022). Assim sendo, arrolamos noções advindas da AD franco-brasileira atravessada pelos estudos psicanalíticos freudo-lacanianos (PÊCHEUX, 1988; 1999; 2006; ORLANDI, 2002; 2005; 2015; 2017; AUTHIER-REVUZ, 2004).

Vale dizer que esse olhar discursivo-psicanalítico em pesquisas sobre formação de professores de línguas é entendido como um campo consolidado e em expansão na LA, com diversos estudos relevantes (CORACINI, 2003; ECKERT-HOFF, 2008; SÓL, 2014; BERTOLDO, 2009; GIAROLA, 2016; SILVEIRA, 2017; CARVALHO, 2019; CASTRO, 2021, entre outros). Também dialogamos com o campo da Filosofia da Educação, em especial com os escritos de Larrosa (2020) e Nóvoa (2019; 2023), e com a área da Psicanálise e Educação, mais especificamente com os estudos de Voltolini (2018; 2020) e Dunker (2020).

Sendo assim, na próxima seção, discorro sobre o campo teórico da AD franco-brasileira, e apresento seus conceitos caros a este estudo. Logo em seguida, em constante diálogo com a AD, mobilizo os outros campos do saber, a fim de construir o arcabouço teórico-metodológico para esta pesquisa.

### 3.2 CONCEITOS SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO

Nesta seção, apresento um breve histórico do campo da AD e, posteriormente, discuto algumas noções teóricas da área que são mobilizadas na análise e interpretação do *corpus*. Isso acontece, pois, diferentemente de outras teorias do discurso, a AD não oferece dispositivos prontos ao analista. Ela fornece princípios teóricos, porém deixa sob a exclusiva responsabilidade do pesquisador construir um dispositivo de análise, mobilizando categorias que julgue essenciais para a análise e interpretação do *corpus* (LARA, 2020).

#### 3.2.1 Breve histórico da Análise de Discurso

A partir das limitações da Linguística Estrutural<sup>20</sup> do século XX, Michel Pêcheux e sua teoria materialista do discurso, que tem início na década de 1960, na França, rompem com uma análise puramente descritiva da língua fechada em si mesma, ao dar ênfase a questões exteriores à linguagem como constitutiva desta. Nesse sentido, a AD francesa se estabelece como um quadro teórico das ciências da linguagem, em articulação com três regiões do conhecimento científico, a saber, o materialismo histórico, a linguística e a psicanálise, e se apresenta como uma teoria que busca examinar e interpretar a língua como discurso e seus efeitos de sentido (PÊCHEUX, 1988).

A obra de Pêcheux é comumente dividida em três épocas (PÊCHEUX, 2010), em que o autor se debruça sobre um amadurecimento teórico e autocrítico, elaborando suas teses e problemáticas sobre língua, discurso e ideologia. A primeira fase tem início com a publicação de *Análise automática do discurso*, em 1969, que é descrita como uma obra que propunha uma espécie de maquinaria discursivo-estrutural, envolvendo uma posição estruturalista em busca de traços e procedimentos linguísticos regulados, como uma espécie de álgebra discursiva (PÊCHEUX, 2010). Nessa fase, o autor ainda se mostra atrelado ao Estruturalismo Saussuriano.

Já a segunda época, iniciada em 1975, é perpassada pela publicação de *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, em 1988, em que Pêcheux desenvolve a parte

---

<sup>20</sup> O Estruturalismo teve início com a publicação do livro *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure, considerado o pai da Linguística moderna. Para Saussure (1995), a língua é concebida como um sistema autônomo que “conhece somente sua ordem própria” (SAUSSURE, 1995, p. 32) e deve ser “considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 1995, p. 271), o que deve ser o objeto de estudo da Linguística. Isto é, na dicotomia saussuriana *langue x parole*, a língua (*langue*) deveria ser objeto de análise do campo linguístico, enquanto a fala (*parole*), compreendida como manifestação individual da língua, deveria ser desconsiderada.

mais dura de sua teoria, mobilizando conceitos como sujeito, formação ideológica e discursiva, influenciado pela problemática althusseriana dos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1970). Para Pêcheux, a tese central de Althusser – seu professor e mentor de marcante influência marxista – de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos se traduziria como um assujeitamento a uma formação ideológica específica que, por sua vez, determinaria o sentido das palavras e expressões de acordo com a posição sustentada por aqueles que a empregam.

Dessa forma, o sentido não estaria em uma relação transparente com a literalidade, mas seria determinado pelas posições ideológicas no processo sócio-histórico no qual as palavras são (re)produzidas. A formação discursiva, por sua vez, seria definida como “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). Ou seja, a formação discursiva seria a materialização linguística da formação ideológica.

Na esteira cronológica, a terceira época pecheutiana é marcada por um salto teórico em relação aos primeiros trabalhos, além de autocríticas e retificações sobre estes. Pêcheux incorpora em seu projeto teórico noções advindas do campo psicanalítico, além de afirmações bakhtinianas sobre dialogismo e polifonia e uma abertura para a heterogeneidade enunciativa (a presença do discurso do outro) – tese central defendida por Authier-Revuz (2004). Assim, a teoria do discurso, como formulada por Pêcheux em sua terceira fase, passa pelo conhecimento produzido pela Psicanálise de Freud e a releitura feita por Lacan. Essa passagem é necessária para a compreensão da noção de sujeito dividido, de discurso como efeito de sentidos, da noção de língua como sujeita a falhas e da noção de real como impossível de tudo dizer.

É importante ressaltar que minha filiação à AD se dá, principalmente, à terceira fase pecheutiana, além de acionar o que é denominado AD franco-brasileira, uma vez que inúmeros analistas de discurso brasileiros são considerados grandes estudiosos da AD, como, por exemplo, Eni Orlandi, pesquisadora precursora dos estudos pecheutianos no Brasil. Assim sendo, nas próximas subseções, discorrerei sobre algumas categorias primordiais para a AD e as situarei em relação a esta pesquisa.

### **3.2.2 Discurso, sentido e sujeito**



De acordo com os estudos discursivos e enunciativos de Pêcheux, Orlandi e Authier-Revuz, no âmago da terceira fase pecheutiana, o discurso é compreendido como palavra em movimento na prática social. Isto é, as palavras irão significar a partir do momento que os seres humanos falam e sua produção de sentidos levará em conta a relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. O sentido, assim, está dimensionado ao tempo e ao espaço e o discurso é onde compreendemos a língua produzindo sentidos por e para os sujeitos (ORLANDI, 2015).

Segundo Orlandi (2002), compreendemos, por meio da AD, que não existe sentido contido apenas na materialidade do texto e da palavra e este se dará sempre em relação a algo, por exemplo, à história e à ideologia. Nessa direção, não estaríamos interessados no que é efetivamente dito, mas em entender “como” os textos produzem efeito de sentidos e significam em meio às condições ideológicas e sócio-históricas (ORLANDI, 2015), uma vez que os sentidos das palavras não se encontram nelas mesmas e “[...] têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi.” (ORLANDI, 2015, p. 28). Os sentidos são, assim, apreendidos como efeitos de uma memória, na esfera social, histórica e ideológica que os impele a significar. Para Orlandi (2002),

[...] 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. (p. 20).

Assim, ao definirmos o discurso como efeitos de sentidos, compreendemos que estes colocam em xeque a ilusão de uma comunicação transparente entre interlocutores. Ademais, nessa perspectiva teórica do discurso, a produção de sentidos carrega a marca da heterogeneidade enunciativa constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 2004), ou seja, “[...] um atravessamento de outros discursos, constitutivo da própria língua, realizável por um jogo fronteiro” (FLORES; TEIXEIRA, 2017, p. 59). Isso faz com que Authier-Revuz (2004, p. 37) afirme que “[...] o lugar ‘do outro discurso’ não é ao lado, mas no discurso”, e este é um princípio que fundamenta a própria natureza da linguagem. Isto é, nossas palavras não são nossas, elas advêm da boca dos outros, elas já estiveram em outro espaço e em outro tempo que não aqui e agora, o que Pêcheux (1995) denomina “interdiscurso”.

Não obstante, o filósofo francês se aproxima dos estudos linguísticos e enunciativos, ao enfatizar as relações entre o interdiscurso e o intradiscurso, articulando uma

análise discursiva por meio da imbricação entre o já dito (interdiscurso) e o discurso em enunciação (intradiscurso), constituindo-se, assim, a base do dizível (ORLANDI, 2015). Essa aproximação com as tendências enunciativas acontece, principalmente, pelos estudos de Jacqueline Authier-Revuz.

A noção de sujeito me interessa, uma vez que para a AD o sujeito se significa na/pela linguagem, porém também produz sentidos pelo silêncio, pelo corpo e outros objetos simbólicos, assim “[...] o sujeito é constituído em suas relações com a história, simbolizando-se para significar.” (GIACHINI; DA SILVA, 2017). Não obstante, a teoria materialista da AD põe em xeque um sujeito cartesiano, dono de suas vontades, de suas certezas e do seu dizer, sendo uno e homogêneo, pois esse sujeito implicaria uma língua fechada em si mesma, o que a AD não admite, uma vez que considera a língua atravessada pela ideologia, pelo interdiscurso, pelas condições de produção e pelo inconsciente. Dessa forma, o sujeito para a AD é considerado heterogêneo e distante de um controle do seu dizer, pois para essa teoria “[...] o sujeito é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente, e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação” (HENRY, 1992, p. 188).

A formulação da noção de sujeito na AD recebe grande influência dos escritos de Authier-Revuz (2004), que, por sua vez, articula o campo teórico da psicanálise freudo-laciana para elaborar a noção de sujeito e o compreende como cindido e clivado. Isto é, um sujeito perpassado por vários discursos, heterogêneo, descentrado, distante do consciente, longe de ser dono de si e de suas palavras; sempre desejante e constituído na/pela linguagem.

Nesse sentido, dois conceitos importantes para a noção de sujeito na AD seriam a ilusão de origem e de controle absoluto do dizer. É a partir dessa ilusão, ou do que Pêcheux (2006) denominou esquecimentos, que é possibilitada a enunciação ou a tomada de posição pelo sujeito. Pêcheux (2006) nos explica que, 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.

Assim sendo, pontuo uma questão essencial da nossa filiação teórico-metodológica na interpretação do *corpus*. Ao considerar os participantes do estudo como sujeitos, afirmo que, ao enunciarem, eles não possuem total controle dos efeitos de sentidos dos seus dizeres, uma vez que esses últimos estariam intrinsecamente relacionados a outros dizeres que advêm de outros tempos e espaços, além de processos inconscientes e ideológicos.

Então, quando me proponho a investigar os efeitos de sentido no discurso dos sujeitos acerca da relação com o outro na parceria universidade-escola, levo em consideração que esses efeitos de sentido podem estar não “no que” é dito, mas “como” é dito. Busco também pinçar significados nas escolhas linguísticas e não linguísticas dos participantes. Isso porque, não são exatamente escolhas, pois o sujeito não tem total controle do seu dizer, podendo derivar e produzir outros efeitos de sentido.

### 3.2.3 Memória e acontecimento

Na terceira fase pecheutiana, o autor desenvolve de modo mais aprofundado a noção de interdiscurso, entendida como uma memória discursiva que nos atravessa em determinada conjuntura sócio-histórica, definida como aquilo que fala antes, em outro lugar, independente, ou seja, os já-ditos e pré-construídos que produzem efeitos no discurso dos sujeitos. Pêcheux (2006) também admite a possibilidade de ruptura da memória recorrente do interdiscurso, estabelecendo, assim, um acontecimento discursivo.

A noção de acontecimento, por sua vez, tem sido explorada pelos linguistas desde a publicação do último livro de Pêcheux, *Discurso: estrutura ou acontecimento?*, em 1983, como nos elucidam Mendes, Souza e da Silva (2020). Segundo os autores, o conceito de acontecimento “[...] subjaz uma ideia mais abstrata que é a de ruptura que incide num *continuum* e que, por isso, marca uma anterioridade e uma posterioridade” (MENDES; SOUZA; DA SILVA, 2020, p. 180). Isso será levado em consideração em todas as linhas teóricas que trabalham essa noção.

Dessa forma, ao admitir certa instabilidade na memória, o discurso estabelece um jogo do qual se extraem os sentidos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação), ou seja, o momento de formulação do dizer (ORLANDI, 2015). Essas duas partes do jogo irão trabalhar continuamente o dizer de tal modo que o discurso se materializa nessa tensão entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia<sup>21</sup>, entre o já-dito e o a se dizer.

Em outras palavras, o acontecimento mostra que, ao acionarmos o interdiscurso, podemos fazer surgir sentidos outros, evidenciando que o discurso não é uma significação já-

---

<sup>21</sup> Como nos explica Orlandi (2015), os processos parafrásticos são aqueles que mantêm no dizer a memória do que já foi dito, ou seja, os processos se dão na base do dizível, de dizeres sedimentados e estabilizados. Do contrário, os processos polissêmicos jogam com o equívoco, com o deslocamento de sentidos e rupturas nos processos de significação.

-dada, pois há sempre a possibilidade de novos dizeres a partir de um já-dito. Pêcheux (2006) afirma que

[...] a partir do exemplo de um acontecimento... a questão teórica que coloco é, pois, a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y etc.) e formulações irremediavelmente equívocas. (p. 28).

Assim sendo, em seu surgimento, o acontecimento retoma esse espaço da interdiscursividade e o atualiza, desencadeando deslocamentos, rupturas e ressignificações de formulações parafrásticas, movimentando a rede de dizeres aparentemente estáveis. Assim, para Pêcheux (2006), o acontecimento seria o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória.

Em estudo anterior (CAMPOS, 2019), defendi que uma parceria universidade-escola no *Projeto UNISALE* se tornou um acontecimento, pois, ao buscar acionar já-ditos, os sujeitos – professora de inglês e alunos – encontraram outras possibilidades de (se) dizer e fazer, proporcionando encontros mais profícuos entre a universidade e a escola e entre a professora e seus alunos na sala de aula de inglês. Nesta pesquisa, incorporo os estudos de Larrosa (2020) à noção de acontecimento, a partir das formulações do filósofo espanhol acerca da linguagem para a experiência, pois, a meu ver, essa última comportaria uma ruptura para produzirmos outros discursos, práticas e sujeitos na relação universidade-escola. Sobre isso, aprofundarei as discussões mais adiante.

### 3.2.4 Lugar e posição

Em nossas análises, no Capítulo 5, a distinção feita por Orlandi (2015) entre lugar e posição é crucial. Segundo a autora, nas relações das condições de produção dos discursos, o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Segundo Orlandi (2015, p. 37), “[...] se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis, etc.”. Isto é, em nossa sociedade, constituída de relações hierarquizadas, as relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, fazem-se valer na interação via discurso (ORLANDI, 2015). Nessa perspectiva, o lugar de licenciando, estagiário, pós-graduando, professor etc. constitui o que é dito por esses sujeitos.

No entanto, é importante ressaltar que não são os sujeitos físicos ou os lugares empíricos que funcionam no discurso, mas, sim, a tomada da palavra que fará com que o sujeito passe do lugar para a posição do sujeito no discurso. Orlandi (2015) explica que o que significa no discurso são essas posições e que em toda língua há regras de projeção do sujeito e imagens que constituem certa posição que o permitem passar do lugar empírico para a posição discursiva. Nas palavras de Orlandi (2015),

[...] em nossa formação social, se pensarmos a Universidade, podemos explorar algumas dessas possibilidades: a imagem que o professor tem do que seja um aluno universitário, a imagem que um aluno tem do que seja um professor universitário, a imagem que se tem de um pesquisador, a imagem que o aluno (o professor, o funcionário) tem de um Reitor, a imagem que o aluno (o professor, o funcionário) tem de um dirigente de um diretório acadêmico, a imagem que o aluno (o professor, o funcionário) tem de um dirigente de uma associação de professores universitários, etc. (p. 39).

A autora, assim, discorre que, na AD, não podemos menosprezar a força que esse jogo de imagens tem na constituição do dizer. Nessa direção, afirmo que o restabelecimento de imagens já imbuídas nesse jogo e o estabelecimento de novas imagens também só será possível a partir do discurso, ou seja, da tomada da palavra. Desse modo, não necessariamente, um parceiro do *UNISALE* – lugar empírico – falará a partir da posição discursiva de parceiro e, em nossas análises, poderemos encontrar, por exemplo, um parceiro estabelecendo outra posição, possivelmente articulando imagens já estabelecidas nos jogos da constituição do dizer nessa conjuntura sócio-histórica. Nessa perspectiva teórica da AD, pensar a relação universidade-escola é pensar a teia discursiva em que os sujeitos são envolvidos e de que modo são capazes de movimentá-la e fraturá-la para estabelecerem imagens e relações que os conduzam a um trabalho colaborativo.

Por fim, reafirmo que a abertura teórica da AD, feita por Pêcheux em sua terceira fase, dá-me a liberdade para mobilizar seus conceitos em diálogo com outras áreas do conhecimento, intensificando o enlace com a Psicanálise e abrindo espaço para os estudos da Psicanálise e Educação e Filosofia da Educação. Sobre essas questões, discorrerei nas próximas seções deste capítulo.

### 3.3 OS ENTREMEIOS DA LINGUAGEM NA PSICANÁLISE

Desde o surgimento do campo da Psicanálise, com os escritos de Sigmund Freud, a presença da linguagem é fundante, tanto na sua prática, quanto na sua metapsicologia

(COHEN, 2020). Em sua prática, a psicanálise foi denominada como “cura pela fala” por uma das primeiras pacientes de Sigmund Freud e Josef Breuer, conhecida como Anna O. Essa paciente apresentava, dentre outros, um sintoma de linguagem – esquecia, por certo tempo e em certas circunstâncias especiais, sua primeira língua e falava uma língua estrangeira. Desde então, o processo psicanalítico segue a premissa da associação livre, o analisando é convidado pelo analista a falar o que lhe vier à cabeça. Como pontuam Mariani e Magalhães (2013), Freud dedicou-se à compreensão desse dizer em associação livre, pois este não seria transparente para o próprio paciente, mas era portador de um saber outro, ou seja, do inconsciente.

Em sua metapsicologia, Freud fez uso do material linguístico e suas categorias, especialmente aquelas expressas no nível da palavra e da sentença: morfemas, fonemas, sintagmas etc., a partir do estudo científico das línguas históricas. Segundo Cohen (no prelo), a Psicanálise utilizou-se de categorias universais das línguas históricas, cientificamente identificadas pelos estudiosos da linguagem, na sua tentativa de acesso ao inconsciente. No entanto, Freud não utilizou termos metalinguísticos e nem se vinculou a nenhuma teoria linguística de sua época, fazendo com que essa aproximação entre o campo da linguagem e da psicanálise, a partir de uma análise dos textos do autor, tornasse-se um estudo atemporal (COHEN, no prelo). Assim, com o conhecimento linguístico desenvolvido no século XX, retornamos a Freud e verificamos como este se utiliza de categorias linguísticas mesmo sem explicitamente mencioná-las.

Desse modo, percebemos que o psicanalista austríaco apresentava um amplo conhecimento das línguas que era fluente, assim como de suas estruturas, fazendo com que ele apresentasse vários pensamentos e lógicas linguísticas. Não há dúvidas de que Freud se amparou em exemplos de categorias linguísticas para criar as teorias psicanalíticas e tal fato enriqueceu e fortaleceu suas teorias, pois suas evidências e plausibilidade encontraram respaldo nas teorias linguísticas do último século. Um exemplo que se relacionaria com a descrição e as categorias linguísticas no nível da palavra seria aquele apresentado por Freud na obra *Os chistes e sua relação com o inconsciente* (1905/1977) sobre o clássico chiste *familionär*:

familiär  
 milionär  
 -----  
 familionär

Para descrever o processo de formação desse chiste, isto é, da formação da palavra que causa o humor e o riso, Freud (1905/1977) discorre sobre a estrutura morfológica, sílabas e a formação de palavras compostas, culminando na criação de um neologismo na língua alemã, o que provocaria o riso. Para Cohen (no prelo), os processos que formaram o chiste *familionär* são processos linguísticos vernaculares, tidos como normais na maioria das línguas no mundo. Não haveria nada de agramatical na criação desse chiste e, segundo a autora, a relação entre os processos linguísticos e o inconsciente seria íntima, demonstrando, assim, uma das possíveis articulações dos estudos da linguagem com o campo da Psicanálise. Outras grandes obras de Freud, como, por exemplo, *A interpretação dos sonhos* (1900/1980) e *Sobre a Psicopatologia da vida cotidiana* (1901/1980), também atribuem aos estudos da linguagem sua fundamentação teórica.

Jacques Lacan, por sua vez, até certa altura de seu ensino, invocou conceitos dos estudos da linguagem, a saber, de estudiosos como Saussure, Benveniste, Jakobson, entre outros (COHEN, no prelo). É na releitura desses linguistas que Lacan (1957/1998) lança mão de uma teoria mais formalizada para a Psicanálise em sua articulação linguagem-inconsciente. O psicanalista francês se interessou, principalmente, pela definição de língua como sistema de signos constituído por significados e significantes, algoritmo fundador da Linguística a partir de Ferdinand Saussure e a corrente estruturalista.

Lacan (1957/1998) retomou e subverteu o pensamento saussuriano e colocou o significante sobre o significado com uma barra entre eles. Essa barra busca retratar justamente a não coincidência, a não relação entre o significante e o significado, pois, para Lacan (1957/1998), não há significantes presos a significados, uma vez que o significado se encontra barrado e recalçado. Desse modo, o discurso do sujeito se produz a partir de uma cadeia significante constituída que funciona independente do que o sujeito “gostaria” de falar, tendo os sentidos deslizados nessa cadeia significante (MARIANI; MAGALHÃES, 2013). O psicanalista também defende a supremacia do significante frente ao significado e mostra que são os significantes que dirigem o discurso do paciente.

O que me interessa até aqui é demonstrar como o campo psicanalítico, com seus dois maiores nomes, e os estudos linguísticos estão articulados desde o surgimento do primeiro campo e mesmo antes do surgimento do último. Sendo assim, ao trabalhar a Psicanálise na AD, Pêcheux dá continuidade a um diálogo já profícuo entre esses campos do saber, e atesta o entremeio da linguagem no campo da Psicanálise e, posteriormente, a incorporação dessa área em uma teoria discursiva. Segundo Mariani e Magalhães (2013), para Pêcheux,

[...] apenas uma articulação teórica entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise permite compreender, analisar e extrair consequências do fato de que, quando falamos, estamos simultaneamente afetados pelo funcionamento da ideologia e do inconsciente, ambos inscritos no funcionamento da linguagem, aqui compreendida como um sistema sujeito a falhas. (MARIANI; MAGALHÃES, 2013, p. 103).

Assim sendo, nesta tese, o que diferencia a noção de linguagem de outros campos dos Estudos Linguísticos seria o entremeio com a teoria psicanalítica a partir do diálogo já estabelecido com a AD. Para linguistas como Pêcheux e Authier-Revuz, o conceito de linguagem estaria conectado aos escritos lacanianos e à experiência psicanalítica que

[...] descobriu no homem o imperativo do verbo e a lei que o formou à sua imagem. Ela maneja a função poética da linguagem para dar ao desejo dele sua mediação simbólica. Que ela os faça compreender, enfim, que é no dom da fala que reside toda a realidade de seus efeitos; pois foi através desse dom que toda realidade chegou ao homem, e é por seu ato contínuo que ele a mantém. (LACAN, 1957/1998, p. 322).

Dessa maneira, para a teoria lacianiana, a linguagem seria uma rede de significantes na qual o sujeito precisa estar preso para se constituir, pois é na/pela linguagem que nos constituímos como seres humanos imbuídos em uma lógica cultural e social. Ou seja, a máxima lacianiana que diz que “[...] é o mundo das palavras que cria o mundo das coisas” (LACAN, (1957/1998, p. 276) demonstra que somos essencialmente efeito de linguagem, pois esta não está para o ser humano para que possamos apenas nos comunicarmos uns com os outros. Ela é condição da estrutura que nos atravessa, ou seja, o inconsciente, em um processo pelo qual somos castrados para que possamos simbolizar ao entrar na linguagem. Todavia, segundo a teoria psicanalítica, sem ser possível recobrir todos os sentidos, uma vez que a linguagem é entendida como falha, com furos e equívocos, na impossibilidade de tudo enunciar. Há, então, um resto, isto é, o real, para a teoria lacianiana, que não pode ser simbolizado.

Nesse sentido, a questão da cadeia significante, explicitada anteriormente, expande nossa perspectiva do que significa na linguagem, pelo viés psicanalítico, podendo ou não ser a palavra. Segundo Mariani e Magalhães (2013, p. 104), “[...] é fundamental compreender o conceito de inconsciente como manifestação na cadeia significante de algo que se revela a despeito do suposto ‘querer dizer’ de quem enuncia, algo que se mostra e diz diferente dos sentidos ‘evidentes’”.



Por isso, outra máxima lacaniana nos ajuda a compreender que “[...] para-além do que ele [o sujeito] nos diz de si, ele já nos fala à sua revelia” (LACAN, 1957/1998, p. 293), pois a manifestação do inconsciente não é algo controlável na comunicação e no uso das palavras. Assim sendo, dizemos que a fala se diferencia da linguagem, pois esta última poderá se manifestar à revelia da fala. Dessa forma, um significante poderá se revelar como um ato falho, o silêncio, um lapso, um esquecimento, o riso, o sonho ou mesmo um gesto (NÁSIO, 1993).

Ademais, com a entrada do ser humano na linguagem, este encontra um sistema de significados culturais e sociais já estabelecidos, no qual e pelo qual o indivíduo irá se constituir como sujeito psíquico e linguístico, o que se dá sempre através do outro. Segundo Cohen (2015), “[...] na perspectiva psicanalítica, a presença do outro numa relação dialógica é condição *sine qua non* para a constituição do sujeito. Portanto, o dialogismo é a condição mesma da existência do sujeito; sem o outro o sujeito não se constitui e não entra na linguagem.” (p. 37).

Desse modo, podemos ressaltar outro aspecto da linguagem na teoria psicanalítica: ela é culturalmente transmitida e intrinsecamente dependente de um outro indivíduo para que possa se instalar em um sujeito. Então, quando o sujeito dá entrada na linguagem, não estamos falando apenas do aprendizado da estrutura linguística e fonética de uma determinada língua. Pelo contrário. Na perspectiva psicanalítica, também falamos de uma entrada em uma determinada cultura e grupo social que irá, de certa forma, castrar e moldar o sujeito de acordo com um conjunto determinado de leis.

Nessa perspectiva, lançamos mão de outra máxima lacaniana que afirma que o sujeito é mais dito do que se diz (LACAN, 1957/1998), pois este é falado mesmo antes do seu nascimento, por um sistema cultural e social imbuído na linguagem, que o estrutura mesmo antes da sua entrada no mundo. Para a teoria lacaniana, esse sistema seria o Outro. Os demais sujeitos, ou seja, os outros, seriam os representantes e propagadores desse Outro e, por isso, ao acionar o dialogismo do Círculo de Bakhtin, Authier-Revuz (2004) defende que nenhuma palavra vem neutra “do dicionário”. Elas são inevitavelmente carregadas de sentido, a partir de uma concepção histórica do seu uso e sua inscrição em discursos que determinam seus sentidos. Assim, em uma relação com o outro, constituímos-nos pelo discurso do Outro, que passa a ser a condição do discurso de um sujeito que não é fonte-primeira de suas enunciações (AUTHIER-REVUZ, 2004).

A partir dessas concepções a respeito dos entremeios da linguagem na Psicanálise, podemos ter melhor compreensão do atravessamento de conceitos psicanalíticos que

possibilitam analistas de discurso expandirem suas análises para além da materialidade linguística, dedicando-se a ela, mas não se restringindo a ela na compreensão dos significantes. Além disso, esse aprofundamento me auxilia a diferenciar a concepção de linguagem nesta tese de outros campos dos Estudos Linguísticos e a introduzir o pensamento de Jorge Larrosa (2020), que dialoga com o que delinee até aqui.

Assim sendo, na próxima seção, continuo a refletir sobre a linguagem, incluindo a noção de experiência para que possamos caminhar para o desenho de um conceito teórico caro para esta tese, qual seja, o da linguagem para a experiência. Essa noção parte dos escritos de Larrosa (2020) e, a partir desse autor, faço minhas articulações acerca desta na relação universidade-escola.

### 3.4 ESCRITOS SOBRE LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA

Para que possamos aprofundar o pensamento de Jorge Larrosa (2020), professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, sobre a linguagem, apresentarei brevemente as problematizações de Walter Benjamin, que subsidiam o trabalho do educador espanhol acerca não só da linguagem, mas do conceito de experiência. Benjamin foi um filósofo e crítico literário alemão das primeiras décadas do século XX que vivenciou os eventos catastróficos da Segunda Guerra Mundial e a perseguição nazista aos judeus.

Em sua obra, o intelectual alemão empreende reflexões complexas sobre história, imagem, linguagem e pensamento. Segundo Pires (2014), uma vez que Benjamin não se encaixa em nenhuma disciplina específica, ele busca, em seus estudos, aquilo que foi esquecido pela história, “[...] escovando a história a contrapelo”, desconstruindo os métodos tradicionais de pesquisa e se atentando às transformações históricas da percepção humana. Para Souza (2009),

Benjamin reivindica para as ciências humanas outra forma de expor a verdade, forma que se distingue profundamente do que chamamos de conhecimento empírico do real e, portanto, questiona os limites rígidos da racionalidade técnica, preconizando um tipo de conhecimento que inclui as paixões e as utopias indispensáveis à vida, sem as quais não há humanidade possível. (p.187).

Desse modo, suas teorizações sobre linguagem partem da filosofia clássica, da mística judaica e de seus escritos sobre juventude e podem ser divididas em dois grupos: sua fase não materialista, fortemente influenciada pelos textos religiosos, e sua fase materialista,

em que o conceito de mimeses se torna crucial em suas reflexões (PIRES, 2014). Interessante, neste ponto, mencionar que Benjamin (1970; 1996) se distancia de teorias linguísticas do início século XX e compreende, de modo geral, que a linguagem não atende apenas à perspectiva instrumentalista como um mero instrumento de comunicação para o ser humano. Para o autor alemão, a linguagem tem sido domesticada pelo excesso de informação e comunicação da modernidade, não deixando espaço para a “[...] linguagem como campo (*médium*) para a construção do pensamento enquanto *poiesis* (atividade criativa que organiza a reflexão).” (PIRES, 2014, p. 825).

Percebemos, por meios das reflexões benjaminianas, um conceito de linguagem que interessa a Larrosa (2020), assim como parece interessá-lo as reflexões de Foucault e Pêcheux acerca da linguagem e discurso. Para Larrosa (2020), as palavras são mais do que simplesmente palavras. O autor acredita, em consonância com os estudos do discurso e psicanalíticos, “[...] que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.” (LARROSA, 2020, p. 16).

Segundo o filósofo,

[...] a linguagem não é apenas algo que temos e sim que é quase tudo que somos, que determina a forma e a substância não só do mundo mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos. (LARROSA, 2020, p. 58).

Em seus escritos, apesar de não mencionar sua vinculação discursivo-psicanalítica, Larrosa (2020) se aproxima desse campo e parece compreender a linguagem<sup>22</sup> como discurso, como palavra em movimento, que produz efeitos de sentidos e também como constitutiva do sujeito. Isso porque, a linguagem não é meramente um objeto de comunicação, mas faz parte da nossa estruturação como sujeitos no mundo diante das relações que estabelecemos com os outros. Conforme pontua o autor, em consonância com o que apresentamos na última subseção, nos constituímos como sujeitos a partir da linguagem, pois o ser humano é um animal tecido em palavras.

Além disso, Larrosa (2020), em seu livro *Tremores: escritos sobre experiência*, também retoma Walter Benjamin e outros pensadores, como Giorgio Agamben, para construir seu pensamento acerca da experiência no campo educativo e, depois, acerca da experiência e

<sup>22</sup> É importante ressaltar que Larrosa (2020) não se compromete com as definições e distinções entre língua, linguagem e discurso, o que faz com que o autor os utilize de modo intercambiável e sem se preocupar com suas problemáticas no campo dos Estudos Linguísticos.

linguagem. Como nos explica Pires (2014), Benjamin faz uma crítica, a partir do movimento da juventude, a uma sociedade hierarquizada que entenderia que pessoas mais vividas, na idade adulta, estariam na idade da experiência e poderiam, assim, desvalorizar a juventude como conhecedora e sensível às experiências. No entanto, a principal tese de Benjamin acerca da experiência é a percepção de que a quantidade de vivências não determina a qualidade das experiências, pois estas podem estar esvaziadas de sentido, em uma sucessão do mesmo em um cotidiano petrificado (PIRES, 2014).

Desse modo, para Larrosa (2020), a partir das reflexões benjaminianas, a experiência envolve uma dimensão que vai além da simples vivência de algo, como comumente nos referimos, por exemplo, à experiência profissional, no acúmulo de vivências acerca de um labor. Nas palavras do autor, “[...] a experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2020, p. 18, grifo meu).

O filósofo ressalta que, por ser singular, irrepitível e não universalizante,

[...] a experiência é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura. (LARROSA, 2020, p. 43-44).

Em outras palavras, não há um conceito fechado para a palavra experiência que seja o mesmo para cada um de nós e, por isso, devemos tomar cuidado para não fechar a experiência em uma noção. Para Larrosa (2020), talvez não seja possível conceituar a experiência, pois ela escapa a qualquer definição, podendo ser sempre outro, diferente, uma vez que é irrepitível. Segundo o autor, experiência é “isso”, o que alude ao real<sup>23</sup>, para a teoria lacianiana, ou seja, aquilo que não pode ser totalmente simbolizado.

Em sua reflexão sobre a experiência, Larrosa (2020) menciona Walter Benjamin e discute algo que o filósofo já observava: a pobreza de experiências que caracteriza nosso mundo. Para Benjamin, segundo Pires (2014), na modernidade, a experiência parece ter se transformado em experimento, e os sujeitos – em sua definição heterogênea, cindida, múltipla, assim como para a Psicanálise – foram substituídos por um sujeito único, aquele “eu cartesiano”. No campo educativo, conforme Larrosa (2020), observamos os reflexos de um

---

<sup>23</sup>Na teoria lacianiana, o real é aquilo “impossível de ser capturado por qualquer instrumento de realidade ou da virtualidade – palavra ou imagem” (FORBES, 2005, p.101).

positivismo exacerbado, ao pensarmos a Educação apenas a partir da relação ciência e técnica ou teoria e prática. Segundo o autor,

[...] se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política, e não vou retomar a discussão. (LARROSA, 2020, p. 16).

Assim, Larrosa (2020) propõe que olhemos para a Educação a partir do par experiência-sentido, o que alude à vida, ao singular da nossa existência no mundo, o que “nos” sensibiliza, “nos” toca e “nos” acontece no campo educativo, o que, para nós, inclui a relação universidade-escola. Assim, a experiência, como pensada em Benjamin e consolidada em Larrosa, é crucial neste estudo, para que possamos adentrar a relação universidade-escola, uma vez que nos voltamos para as relações entre pessoas, e não somente entre instituições de ensino. Pensar essa relação a partir da experiência larrosiana é pensar naquilo que tem a ver com a vida, com os (des)encontros, casualidades e imprevisibilidades, e não somente com a ciência e o conhecimento.

Para Larrosa (2020), a experiência tem a ver com o saber, e não com o conhecimento. O primeiro seria interior ao sujeito, “[...] que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (p. 32). Isto é, o saber de experiência seria aquele que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana e na relação entre o eu e o outro. Tardif (2014), educador canadense que estabelece um diálogo com Jorge Larrosa, define outro saber-fazer construído para além dos conhecimentos científicos, ou não dependente apenas deste, como saberes experienciais, isto é, aqueles adquiridos ao se considerar e aprender com o dia a dia da escola.

Apesar de Benjamin e Larrosa discutirem sobre o empobrecimento das experiências, parto do pressuposto de que ainda nos é possível reavê-la no campo educativo e na relação entre pessoas para a formação de professores. Estudos como Reis, Campos e Oliveira (2018), por exemplo, reforçam minha afirmação e consideram a educação continuada de professores de inglês como espaço-experiência. As autoras propõem uma análise dos

efeitos de sentido mobilizados nos discursos de professores de inglês ao participarem, como alunos, de aulas de LI em um dos módulos de um projeto de educação continuada. Elas ressaltam que as aulas de inglês, dentro desse contexto, podem até não tocar a todos; entretanto, o espaço da educação continuada se torna propício a construir, com seu participante, experiências capazes de restabelecer as imagens que constituem seu ser/fazer, (trans)formando e (re)significando suas identidades a partir da língua que ensina/aprende e da relação estabelecida com os outros.

Igualmente, Reis *et al.* (2019b) apostam no Pibid como experiência para reinvenção de práticas e posições na formação de professores de inglês na graduação. Eles discutem os impactos das ações desenvolvidas pelo Pibid-Inglês e analisam, qualitativamente, diários de campo de doze participantes do projeto. Os autores defendem uma

[...] formação de professores de línguas como experiência capaz de fazer que o sujeito se envolva em acontecimentos que provocam deslocamentos identitários e a consequente reinvenção de si. É nesse movimento inquietante que práticas e realidades estagnadas serão, enfim, transformadas. (REIS *et al.*, 2019b, p. 206-207).

Percebemos, nos dois estudos mencionados, a experiência como aquilo “[...] que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa” (LARROSA, 2020, p. 48). Reis (2021) trabalha a experiência em sua tese sobre formação de professores de inglês em Parintins, no Amazonas, e explora a relação entre experiência e transformação para explicar como determinadas vivências podem ser apreendidas como experiência, como algo que toca e transforma o sujeito. Ao escutar as narrativas de professores sobre pessoas ou fatos que marcaram suas trajetórias de formação, suas práticas pedagógicas e sobre o sentido de lecionar inglês no contexto parintinense, a pesquisadora defende que pensar a formação docente envolve uma investigação para além da formação acadêmica.

Por último, encontro em Archer (2023) mais um exemplo de que ainda nos é possível reaver a experiência no campo educativo e na relação entre pessoas para a formação de professores, principalmente na parceria universidade-escola. A pesquisa de Archer (2023) teve como contexto o *Projeto UNISALE* – assim como este estudo – e, por meio de uma autoetnografia, a pesquisadora analisou sua relação com dois professores da zona rural de Cabinda, em Angola, que se desenvolveu na edição *UNISALE Vai Além*, durante a pandemia da covid-19, ao longo de doze meses.

Como objetivo geral de pesquisa, Archer (2023) buscou compreender de que forma ela, pesquisadora e parceira, teve sua subjetividade afetada enquanto se relacionava com os professores de Angola. Por meio de narrativas que compõem o *corpus*, a pesquisadora conclui que, a partir de uma experiência singular com o outro, ela foi afetada na forma como compreende a língua, o fazer do pesquisador, a universidade e a própria parceria no *Projeto UNISALE*, deixando que suas paixões, que muitas vezes podem parecer como não pertencentes à universidade, inundassem suas relações.

Assim, diante desses estudos que compreendem a experiência como possível na formação de professores de inglês e na relação universidade-escola, tomo como ponto de partida a definição larrosiana acerca da linguagem como constitutiva dos seres humanos e de suas relações – o que dialoga com os estudos discursivos e psicanalíticos apresentados nesta tese – e me proponho a pensar o que Larrosa (2020) denomina “linguagem para a experiência” a partir da temática principal deste estudo, qual seja, a relação universidade-escola.

### 3.5 PENSAR A LINGUAGEM PARA A EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Jorge Larrosa exprime, em sua obra, uma preocupação com o futuro da universidade, principalmente, o futuro da Faculdade de Educação e a área da Filosofia, não se mostrando muito otimista quando descreve seu estado de ânimo em três palavras: tristeza, raiva e impotência. Para o filósofo, “a universidade que vem” parece não ter espaço para aquilo que não demonstre resultado em serviços de procedimentos de legitimação; por isso, para ele, a Filosofia na Faculdade de Educação não teria muito espaço nessa universidade do futuro.

Como já discuti na seção 2.5 com Nóvoa (2019), a “modernização” e, para Larrosa (2020), a “nova universidade do capitalismo globalizado” definem a universidade a partir do que é capaz produzir, demonstrar em números, com foco na ação em vez do pensamento e no *ranking* em vez das pessoas. Larrosa (2020, p. 126) cita Masschelen e Simons (2004, p. 1) e expõe sua angústia quando eles dizem: “[...] dói-nos fazer parte dela; seu futuro não é o nosso, seu ethos de trabalho nos parece cada vez menos evidente.”. O autor discorre que, diante dessa nova universidade, todos querem demonstrar suas produções e aumentar seu *ranking*, ligando-se a uma imensa rede de *experts* que vão a congressos,

eventos, redes temáticas, núcleos nacionais e internacionais de pesquisa etc., em que a informação circula, as pessoas se comunicam e muito se escreve, se lê, se fala e se ouve.

Assim, o autor faz uma crítica a uma linguagem crítico-científica dos pares ciência-tecnologia e teoria-prática que parecem, muitas vezes, anular aquele que fala, neutralizá-lo, retirá-lo da equação experiência, conhecimento e vida. Segundo Larrosa (2020), o campo educativo tem se valido dessas linguagens, que aqui denominaremos discursos, como, por exemplo, os discursos dos cientistas, dos *experts*, dos críticos que se situam no campo educativo, que utilizam palavras sobre eficiência, resultados, eficácia e qualidade que, apesar de terem um lugar no campo pedagógico, parecem ter se esgotado em seus processos parafrásticos.

Trazendo suas formulações para este estudo, noto que a dicotomia teoria/prática, por exemplo, estabelece-se como uma memória que não se atualiza na parceria universidade-escola e parece petrificar relações e ações entre os sujeitos desses espaços, especialmente quando o foco se dá nos resultados e números. Nessa direção, na proposição de Larrosa (2020), os discursos sobre teoria-prática e da reflexão teórica sobre a prática já estariam esgotados, sempre no já-dito de uma memória que não se rompe, “[...] por isso uma gramática constituída nos permite dizer ‘o que todo mundo diz’, ainda que creiamos que dizemos coisas ‘inovadoras’.” (LARROSA, 2020, p. 37). Em termos foucaultianos e pecheutianos, apontados por Larrosa (2020), parece que essa linguagem da técnica, da teoria, da ciência e dos *experts* em Educação estaria inserida em uma ordem do discurso, em uma formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito.

Segundo essa lógica, na parceria universidade-escola, necessitamos pensar nossa linguagem, pois é a partir dela que tecemos nossas relações com o outro, por meio de um ponto de vista distinto, “[...] talvez configurando outras gramáticas e outros esquemas de pensamento. Talvez produzindo outros efeitos de verdade e outros efeitos de sentido.” (LARROSA, 2020, p. 38). Arrolando essa afirmação aos estudos do discurso, compreendo que Larrosa (2020) nos convida ao acontecimento, como elaborado em Pêcheux (2006), à ruptura e ao deslocamento dessa linguagem que não se atualiza na relação universidade-escola. Precisamos, então, produzir outros sentidos, relações, representações e posições, por meio do que Larrosa (2020) denomina linguagem para a experiência. Isto é, em um acontecimento para superarmos a dicotomia teoria-prática da ciência da aplicação, para irmos além da linguagem dos cientistas e especialistas, que nos ajudam, mas parecem não mobilizar relações e sujeitos na parceria universidade-escola. Dito de outro modo, a linguagem da ciência moderna, controlada, calculada, aplicada e, principalmente, universalizada, não se



apresenta como catalisadora de experiências na relação universidade-escola, pois a experiência, nas palavras de Larrosa (2020), diz de um lugar que é sempre situado, contextual e singular.

Assim sendo, uma vez que o que dizemos nos constitui e nos coloca em diferentes relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros, Larrosa (2020) nos convida a sairmos do “[...] já-dito, do já-pensado, uma sensação de que pisamos em terreno conhecido, de que podemos continuar falando ou pensando em seu interior, sem esforço, sem dificuldades, sem sobressaltos, sem surpresas, quase sem nos darmos conta” (LARROSA, 2020, p. 64). E, a partir daí, elaborarmos uma linguagem para a experiência na relação com o outro, não a linguagem como forma de comunicação, mas, a partir da nossa perspectiva teórica, a linguagem como modo de se constituir e se relacionar com o outro.

A meu ver, a linguagem para a experiência na relação universidade-escola se comportaria como aquela que possibilita o deslocamento, o acontecimento, a transformação e a (re)criação de nós mesmos, dos outros, e daquilo que julgamos ser, dizer e fazer. Ela nos coloca em uma situação de abandono de qualquer imagem que julgamos ter que incorporar para que possamos suspender as certezas e enunciar o singular em cada um de nós.

Larrosa (2020) também menciona que, por meio dessa linguagem talvez possamos falar em nome próprio, a partir de nossa subjetividade (LARROSA, 2020). É importante ressaltar que, em nossa perspectiva teórica, a linguagem está atravessada pelo outro e nossas palavras não são exatamente nossas. Desse modo, quando Larrosa (2020) menciona “falar em nome próprio”, não devemos compreender como uma enunciação única, que será com as próprias palavras de alguém, pois acredito que isso não seja realizável. O filósofo, na verdade, convida-nos a colocar um pouco mais de nós em nossas relações e a não temermos nos mostrarmos inseguros, vulneráveis, abandonando alguns discursos e práticas que muitas vezes acreditamos que devemos acionar devido ao nosso lugar. Larrosa (2020), ousadamente, convida-nos a abandonar essas linguagens dominantes, a des-universitarizar nossas palavras.

Assim, ao concluir esta subseção, na relação universidade-escola, percebo como essencial o exercício de des-universitarizar e desescolarizar nossas formas de conversar e de se relacionar, pois, ambas as instituições podem ser demasiadamente burocráticas e com foco na performance e no resultado, o que tende a inviabilizar o olho no olho, a conversa despretensiosa, o tempo gasto naquilo que tem a ver com a vida, com as pessoas e seus (des)encontros.



Concluindo este capítulo, retomo os principais conceitos que compõem o referencial teórico-metodológico deste estudo: a noção de discurso, sujeito e sentido, assim como o de memória, acontecimento, lugar e posição para a AD. Além disso, a definição de linguagem no entremeio da AD e Psicanálise é apresentada, assim como os conceitos de experiência e linguagem para a experiência, segundo Larrosa (2020), e minhas articulações deste último para a relação universidade-escola.

No próximo capítulo, discorro sobre o percurso metodológico desta tese.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Não quero dar a você uma bibliografia [...] nem muito menos colocar minhas palavras sob alguma autoridade. A única coisa que pretendo contar a você é que, para mim, todos eles (os teóricos) me ensinaram muitas coisas e muito importantes, mas me ensinaram, sobretudo, a afinar o ouvido. (LARROSA, 2020, p. 59).

### 4.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, sinalizo o viés qualitativo e interpretativista deste estudo e apresento o contexto, os sujeitos de pesquisa, o mapeamento de participantes e ações no *Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola* e o processo de geração do *corpus*. Após, discorro sobre a construção do dispositivo de análise e interpretação do *corpus*, o qual se situa em transdisciplinaridade no campo da LA, articulando pressupostos da AD franco-brasileira perpassada pela Psicanálise freudo-lacanianana.

### 4.2 PARADIGMA DE PESQUISA

Nas palavras de Paiva (2019), a noção de pesquisa como busca de solução de problemas está presente no fazer científico; entretanto, para a pesquisadora, no campo da LA, é necessário expandir a visão sobre o que é e por que fazemos pesquisa, uma vez que, nesse campo de investigação, a pesquisa não se limita a resolver problemas. A pesquisa também busca compreender e investigar uma realidade social em sua complexidade, descrever fenômenos da linguagem e do ensino-aprendizagem de línguas, detectar problemas, identificar percepções, crenças e representações, entre outros objetivos (PAIVA, 2019).

Nesse sentido, concordo com Paiva (2019), ao conceber meu tema de pesquisa, pois não procuro resolver um problema ou fazer grandes generalizações e padronizações, como em pesquisas de caráter positivista. Busco, pois, investigar e compreender as produções de sentidos acerca da relação universidade-escola em um projeto de extensão. Desse modo, a escolha pela pesquisa qualitativa e interpretativista não se dá de maneira aleatória. Ela se dá a partir do entendimento do que é fazer pesquisa, meus objetivos, participantes e, sobretudo, da minha relação com os sujeitos pesquisados e com o tema do meu estudo.

Sobre esse último, Riolfi (2001) nos convida a perceber a palavra “pesquisador” a partir da escrita “pesquisa-dor”, descrito como “[...] aquele sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha – implicado em todo seu corpo – na

tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a *dor* específica de sua existência.” (RIOLFI, 2001, p. 3-4).

Em outras palavras, a escolha pelo tema de pesquisa sempre irá revelar algo de nós – ou pelo menos deveria –, uma vez que, mesmo em processos de escolhas inconscientes, direcionamos nossos olhares para investigações que atribuem sentido à nossa existência e às nossas dores neste mundo. Aqui, encontramos a razão pela qual a subjetividade e a vivência do pesquisador irão ressoar em seu labor científico. E, para deixar que isso ressoe e transcenda, necessito reafirmar, a partir de Moita Lopes (1994), que não sou neutra e afastada da minha pesquisa e que meu envolvimento subjetivo com o meu tema e sujeitos de pesquisa não é um problema a ser abafado ou apagado.

Sendo assim, a concepção deste estudo como qualitativo interpretativista engloba “[...] 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, 2013, p. 23). Ademais, a busca pela generalização e a verdade absoluta não são desejáveis e passamos a buscar compreender “[...] o resultado momentâneo da negociação de sentidos numa comunidade científica, negociação esta que é intersubjetiva e discursiva.” (DE GRANDE, 2011, p. 13).

A pesquisa qualitativa interpretativista se dá por meio do encontro entre pessoas e situações reais e busca descrever e compreender fenômenos sociais, em que “[...] o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem.” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Ainda segundo Moita Lopes (1994), tal interpretação deve considerar as condições sociais e culturais, além de conceber a construção do mundo social como sendo possível apenas por meio da linguagem, a qual também é condição para que esse mundo social exista.

Valho-me da visão transdisciplinar da LA, que “[...] envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a *coexistência* em um estado de *interação dinâmica*” (CELANI, 1998, p. 117, grifos no original) e concebo o dispositivo interpretativo ancorado na AD franco-brasileira atravessada pela psicanálise freudo-lacanianana. Além disso, aciono conceitos teóricos de áreas afins, como a Psicanálise e Educação e Filosofia da Educação, ao depreender os gestos de interpretação do *corpus*.

Meu olhar, nesse sentido, é orientado por um viés teórico distinto de análises conteudistas<sup>24</sup> e parte, principalmente, de dois conceitos caros à AD, sendo eles a noção de

---

<sup>24</sup> Demarco a distinção entre a AD e a AC. Esta é comumente definida como “[...] uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da

discurso e sujeito. O primeiro é concebido como efeito de sentidos entre os interlocutores, isto é, uma não correspondência da palavra com ela mesma, sendo os sentidos mobilizados a partir da enunciação, em determinada conjuntura sócio-histórica. Já a noção de sujeito é trabalhada a partir da concepção histórica, ideológica e inconsciente, longe do controle do seu dizer; um sujeito cindido e atravessado pelo discurso do outro.

Ademais, para trabalhar com a AD, segundo Mariani (2004), é necessário que o próprio analista reconheça seu assujeitamento ideológico e sua divisão inconsciente, pois ele também é afetado quando se propõe a ocupar uma posição analítica sobre os processos discursivos de produção de sentidos. Assumo, assim, que as descrições e interpretações produzidas neste estudo envolvem uma interpretação perpassada pelas minhas relações, vivências e percepções.

Isso se torna ainda mais latente ao reafirmar minha intensa participação no contexto deste estudo – o *Projeto UNISALE* – que certamente não será apagada ou ignorada. Para Achard (1999, p. 17), “[...] o que distingue então o analista do discurso do sujeito histórico não é uma diferença radical, mas um deslocamento”; esta posição deslocada me permite trabalhar nos limites da descrição e interpretação, porém não me coloco totalmente fora dos processos ideológicos e inconscientes que me constituem e incidem sobre meu olhar para o *corpus*.

Também nessa direção, Mattos e Jucá (2022, p. 43) discorrem que a visão naturalista, ou interpretativista/qualitativa, “[...] acredita que o pesquisador e o objeto pesquisado estão interligados de tal maneira que os resultados da investigação emergem durante o processo de pesquisa. Assim, o pesquisador e o pesquisado são coconstruídos durante a investigação.”. Entretanto, a presença e afirmação de tais questões não excluem um fazer científico comprometido, responsável e ético em todas as etapas desta pesquisa.

Direciono, portanto, a solidez deste estudo interpretativista ao considerar alguns conceitos importantes na pesquisa qualitativa, como relevância, confirmabilidade e credibilidade. Segundo Mattos e Jucá (2022), pesquisadores do campo qualitativo concordam que a pesquisa deve ter relevância e significado para os contextos em que se aplica; este seria

---

comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.682). Rocha e Deusdará (2005) definem a AC como um conjunto de técnicas de análise das comunicações com uma herança positivista e cartesiana, o que entra em conflito com o paradigma de pesquisa desta tese, que, por sua vez, não assume o sujeito-pesquisador como neutro e distante do seu objeto de pesquisa. Ademais, a AD busca os efeitos de sentido relacionados ao discurso, enquanto a AC fixa-se apenas no conteúdo do texto, sem fazer relações além deste. A AC, desse modo, concebe a linguagem como transparente e concebe o sujeito como aquele que tem controle do seu dizer, buscando compreender o pensamento do sujeito por meio do conteúdo expresso no texto (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Pelas distinções epistemológicas e metodológicas apresentadas aqui, justifico o meu afastamento da AC.

um dos conceitos na avaliação do estudo. As autoras mencionam que os estudos qualitativos têm o propósito de compreender profundamente um contexto específico e “[...] o que inclui reconhecer tanto o que é especial e único a respeito desses contextos quanto o que é característico e comum entre contextos semelhantes.” (MATTOS; JUCÁ, 2022, p. 46).

Defendo, assim, que esta pesquisa é de extrema relevância para o *Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola*, principalmente nos direcionamentos futuros dessa ação extensionista. Também aciono o termo “transferibilidade”, ou seja, a possibilidade de transferência para outros contextos com características semelhantes, para assumir que este estudo também poderá trazer resultados significativos para outros modelos e contextos de parcerias universidade-escola.

Além disso, o conceito de confirmabilidade se refere à “[...] possibilidade de confirmação dos resultados por outros pesquisadores ao analisarem os mesmos dados gerados pelo pesquisador que originalmente conduziu a pesquisa.” (MATTOS, JUCÁ, 2022, p. 45). A meu ver, esse conceito direciona o pesquisador a conduzir seu estudo com o máximo de descrição e clareza quanto aos objetivos, o contexto, os participantes, o suporte teórico e os procedimentos de geração e análise do *corpus*. Tal cuidado e atenção para uma descrição detalhada também poderá auxiliar no último conceito elencado, qual seja, o de credibilidade, isto é, até que ponto o pesquisador realmente observou o que ele se propôs a observar (MATTOS; JUCÁ, 2022).

Nessa direção, nas próximas seções deste capítulo, ocuparei-me de descrever exaustivamente os pontos mencionados. Passemos, então, para a descrição do contexto e dos participantes da pesquisa.

## 4.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES

### 4.3.1 Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola

O *Projeto de Extensão UNISALE Parceria Universidade-Escola*, coordenado pela professora doutora Valdeni da Silva Reis e parte integrante do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, da FALE, da UFMG, foi criado em 2011 sob o nome *A UFMG vai à sala de aula de inglês* (UniSALI), sob coordenação da professora doutora Andréa Machado de Almeida Mattos. Nesses primeiros anos do Projeto, o objetivo era investigar, em conjunto com os professores participantes, a realidade do ensino de língua

inglesa nas escolas parceiras em Belo Horizonte (MG), como nos explica Dutra e Mello (2013).

Entretanto, no período entre 2011 e 2015, não houve produções sobre o Projeto que pudéssemos consultar e, por esse motivo, considero que o Projeto realmente ganhou força em 2016, ao se tornar *Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola*. Desde então, o Projeto investe na “[...] diminuição da distância histórica e verticalizada entre a escola regular e a universidade, que, nessa nova configuração, são vistas como parceiras, que caminham juntas para traçar e atingir objetivos comuns.” (REIS *et al.*, 2019a, p. 287), trabalhando, assim, o ensino e a aprendizagem de LI nas salas de aulas das escolas parceiras de Belo Horizonte (MG) e Região Metropolitana.

Isso acontece por meio do estabelecimento de relações entre professores de inglês em formação, tanto da universidade, quanto da escola, para que estes se encontrem, trabalhem juntos e busquem ressignificar o contato entre a universidade e a escola no que tange à formação de professores de inglês nesses espaços. Diante da definição de parceria universidade-escola como aquela que acontece primordialmente “na” e “com” a escola e a sala de aula da educação básica, o *UNISALE* se assenta sob um desenho próprio no estabelecimento da parceria universidade-escola, uma vez que a maioria delas se constrói a partir de um parceiro da escola – professor de inglês – e um parceiro da universidade – alunos graduandos em Letras/Inglês ou alunos da pós-graduação em Estudos Linguísticos<sup>25</sup>. Tal organização nos convoca a refletir sobre as diferentes relações de poder imbuídas no Projeto, uma vez que são articuladas dinâmicas distintas, como, por exemplo, um graduando e um professor ou um pós-graduando – mestrando ou doutorando – e um professor.

Além disso, uma das premissas do Projeto é estabelecer parcerias com escolas mais distantes das zonas centrais da cidade e do *campus* da universidade; alcançando, assim, diferentes contextos e realidades escolares. Em 2020, essa ação extensionista completou cinco anos e, durante esta primeira metade de década, foram estabelecidas vinte e duas parcerias com professores de inglês e suas salas de aula na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), zonas rurais e unidades socioeducativas.

---

<sup>25</sup> Apesar de contarmos com situações distintas, principalmente em escolas geograficamente mais distantes em que vários parceiros da universidade vão à escola, dependendo da disponibilidade dos membros do Projeto para se deslocarem. Esse deslocamento é viabilizado pelo transporte da Faculdade de Letras da UFMG e conta, muitas vezes, com a presença da coordenadora. Após a pandemia de Covid-19, desde março de 2020, o Projeto também tem empreendido outras possibilidades de atuação no meio digital. Inicialmente por meio da instituição de parcerias virtuais e, durante o ano de 2021, por meio de eventos e subprojetos como o “UNISALE Feliz” e “UNISALE Vai Além”. Esta investigação, entretanto, irá cobrir as parcerias implementadas entre 2016 e 2020.

Em sua metodologia de atuação, o Projeto abre inscrições anuais para os professores em exercício nas escolas e também seleciona os graduandos e pós-graduandos que atuarão na ação extensionista. Uma vez selecionados, os parceiros da universidade e da escola se encontram nas salas de aula da Educação Básica, onde os enlances das parcerias e as ações do Projeto acontecerão<sup>26</sup>. No ano de 2020, no entanto, devido ao fechamento das escolas e o distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19, as parcerias não foram estabelecidas no espaço escolar, mas no espaço virtual, por meio de encontros síncronos e assíncronos.

Naquele espaço da escola ou no espaço virtual, os membros da universidade no Projeto trabalham a partir das demandas explicitadas pelo professor. Ou seja, é o docente quem “[...] (1) manifesta interesse pela parceria; (2) define sua demanda e aquilo que espera do projeto; (3) estabelece a forma de nossa ação e presença em sua sala de aula e prática pedagógica; (4) avalia as ações; (5) redireciona os passos a serem dados.” (REIS *et al.*, 2019a, p. 287). Desse modo, no *Projeto UNISALE*, “[...] a metodologia e estratégia de atuação refletem a postura de nos colocarmos inteiramente a serviço do professor, em um deliberado trabalho de escuta de suas necessidades, demandas e dilemas.” (REIS *et al.*, 2022, p. 152).

Ademais, os parceiros da universidade buscam se familiarizar com o contexto escolar, seus sujeitos e questões, e isso pode se dar por meio de observações, conversas e entrevistas com os professores, questionários para ouvirem os alunos e o que eles têm a dizer sobre a aula de inglês e vivências nas escolas parceiras. No geral, os parceiros trabalham em diferentes frentes, como, por exemplo, “[...] colaborar com a produção de materiais didáticos, com a aplicação de atividades junto das turmas atendidas, ou simplesmente oferecer suporte presencial ao professor, uma vez que são realizadas visitas regulares às escolas parceiras.” (REIS *et al.*, 2019a, p. 287).

Cabe ressaltar que a equipe do Projeto na universidade – graduandos e pós-graduandos –, com a coordenação, reúne-se periodicamente com objetivo de discutir as parcerias que acontecem nas escolas parceiras e traçar possibilidades de atuação com os professores. Além disso, tais reuniões se configuram como um momento de formação docente, pois discussões sobre diversos temas e outras atividades são fomentadas pela

---

<sup>26</sup> Além da atuação na sala de aula de inglês, há também ações do Projeto na universidade. Além das reuniões da equipe com a coordenação, como o *UNISALE* é parte do *Programa Interfaces*, acontecem reuniões periódicas entre as equipes dos três projetos que compõem o Programa. Além disso, no contexto universitário, a equipe do *UNISALE* participa de eventos científicos tanto no âmbito da pesquisa, quanto no da extensão. Nessas ações, quando possível, os professores das escolas são convidados a participarem com a equipe do Projeto. Após a pandemia da covid-19, esses encontros aconteceram virtualmente de forma síncrona, por meio de aplicativos de videoconferência; e de forma assíncrona, por meio da intensa troca de mensagens em aplicativos de mensagens.



coordenação do Projeto. Não obstante, reafirmo a atuação exigente que o *UNISALE* requer da coordenação, na pessoa da professora doutora Valdeni da Silva Reis, que acompanha todo o trabalho, orienta os graduandos e pós-graduandos em suas parcerias com os professores e está presente nas escolas, quando necessário.

Ao trabalhar no contexto escolar com o docente, o Projeto compreende a escola como espaço do saber e da formação, e não apenas como espaço do fazer, valorizando o espaço-tempo daquele lugar e daqueles sujeitos (CAMPOS, 2019), assim “[...] o UNISALE 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.” (REIS *et al.*, 2019a, p. 289). Além disso, os professores são chamados para o trabalho e para a responsabilização (REIS, 2018), ao depender deles para que a parceria ganhe forma e para que suas demandas sejam trabalhadas.

Já os parceiros da universidade exercitam uma formação docente fundada no exercício de se deslocar do espaço universitário para o escolar e estabelecer familiaridades com aquele espaço. Isso pode possibilitar o aprendizado, por meio de vivências inesperadas e imprevisíveis, evidenciadas como primordiais na formação de professores e um dos inúmeros ganhos da relação entre membros da universidade e da escola no espaço escolar (JONES *et al.*, 2016; CONTI; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020).

Compreendo, assim, as parcerias no *Projeto UNISALE* como um encontro com o outro e com o espaço do outro, o que traz para a cena as representações, identificações e as circunstâncias sócio-históricas que moldam os sujeitos. Sendo assim, não há receitas ou treinamentos para o estabelecimento do trabalho no *Projeto UNISALE*, com o imperativo da mudança da prática docente, pois não há a expectativa de replicarmos um modelo e nos pautarmos em um passo a passo linear, uma vez que as parcerias são compreendidas como únicas e singulares (REIS; CAMPOS, 2021; CAMPOS, 2019).

Outrossim, saliento que essas vivências não se dão sem conflitos, contradições ou percalços, como enuncia a graduanda Vanessa:

O projeto tem muito potencial / o projeto muito bonito / mas a gente sabe que nem tudo que a gente escreve é o que realmente acontece /// Então / no início foi um pouco como que eu vou fazer isso? / né / tipo / como que isso vai ser? / Isso vai funcionar? (Vanessa – graduanda. Entrevista).

Mateus (2013), ao discorrer sobre o trabalho colaborativo entre membros da universidade e da escola, menciona que sua realização depende de inúmeros fatores e, ao

mesmo tempo, da possibilidade de lidarmos com um conjunto complexo de contingências. Ou seja, nesta subseção, descrevo as premissas e princípios do *Projeto UNISALE*, porém, como a participante Vanessa pontua muito bem, há diferenças entre o que está escrito e o que acontece. Nesse sentido, reafirmo a relevância do objetivo geral deste estudo, ao investigarmos, nos dizeres dos ex-participantes do Projeto, os sentidos produzidos em torno da relação com o outro na parceria universidade-escola, para que possamos aprofundar nosso conhecimento acerca das relações no *UNISALE*.

Dito isso, passemos para a descrição dos participantes deste estudo.

### 4.3.2 Participantes

Esta subseção apresenta uma breve descrição dos participantes desta pesquisa. Nos estudos qualitativos, não vislumbramos informantes, mas participantes, pois estes (re)construirão os saberes e pontos de vista com o pesquisador, que deve se preocupar com a privacidade, confidencialidade e segurança daqueles (PAIVA, 2019). O *corpus* desta pesquisa está constituído pelos dizeres de dois grupos de participantes:

- a) professores de inglês da Educação Básica que participaram do *UNISALE* de 2016 a 2020 como parceiros da escola;
- b) parceiros da universidade, isto é, alunos bolsistas e voluntários que participaram do *UNISALE* de 2016 a 2020. Nesse grupo, também distinguimos os licenciandos em Letras/Inglês e os pós-graduandos ou pós-graduados em Estudos Linguísticos à época da participação no Projeto.

Dessa forma, após compilar uma lista de nomes que estiveram envolvidos no Projeto de 2016 a 2020<sup>27</sup>, por meio de arquivos disponibilizados em uma conta do *Google Drive*, cheguei ao total de 32 participantes; dentre eles, 18 professores, 10 graduandos e 5 pós-graduandos. Decidi entrar em contato com todos por *e-mail* e convidá-los para este estudo, utilizando um convite virtual (Apêndice A), enviado com o questionário – primeiro instrumento de geração do *corpus* que será apresentado adiante –, uma vez que nos encontrávamos em meio à pandemia da covid-19, em outubro de 2021.

<sup>27</sup> Esse recorte temporal se justifica devido à primeira metade da década do *Projeto UNISALE*. Assim sendo, 2016 foi o ano de início do Projeto e 2020 foi o primeiro ano do meu estudo de doutoramento e, uma vez que o *corpus* da pesquisa estava previsto para ser gerado em 2021, esse recorte temporal de meia década foi privilegiado.

Todos os endereços de *e-mail* estavam válidos, exceto o de uma participante. Procurei, assim, encontrar registros de outras formas de comunicação, indo presencialmente até a sala do *Programa Interfaces* na FALE da UFMG, procurando em arquivos e fichas físicas, porém sem sucesso. Sendo assim, consegui enviar o *e-mail* convite para 31 pessoas e obtive o retorno positivo para participação no estudo de 22 participantes, sendo onze professores, seis graduandos e cinco pós-graduandos.

A seguir, apresento dois quadros que sintetizam e detalham o perfil dos participantes desta pesquisa. É importante ressaltar que o grau de escolaridade mencionado é referente à época da participação no *Projeto UNISALE*.

Quadro 1 – Dados informativos sobre os participantes da escola

Nome <sup>28</sup>	Gênero	Faixa etária	Classificação étnica	Grau de escolaridade	Média do tempo de profissão
Lúcia	Feminino	36-45	Branca	Graduação em Letras/Inglês	6-10 anos
Veridiana	Feminino	36-45	Parda	Graduação em Letras/Inglês	6-10 anos
Lucy	Feminino	36-45	Preta	Graduação em Letras/Inglês	1-5 anos
Lídia	Feminino	36-45	Parda	Graduação em Letras/Inglês	16-20 anos
Rose	Feminino	36-45	Parda	Graduação em Letras/Inglês	16-20 anos
Michel	Masculino	26-35	Branca	Graduação em Letras/Inglês	1-5 anos
Sol	Feminino	26-35	Parda	Graduação em Letras/Inglês	6-10 anos
Alessandra	Feminino	36-45	Branca	Especialização em Língua Inglesa	21-25 anos
Ana	Feminino	36-45	Preta	Graduação em Letras/Inglês	1-5 anos

<sup>28</sup> Nomes fictícios escolhidos pelos participantes, exceto para aqueles que requisitaram o uso do seu nome verdadeiro.

<b>Nome<sup>28</sup></b>	<b>Gênero</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Classificação étnica</b>	<b>Grau de escolaridade</b>	<b>Média do tempo de profissão</b>
Ana Laura	Feminino	36-45	Parda	Graduação em Letras/Inglês	11-15 anos
Mary	Feminino	46-55	Preta	Doutoranda em Estudos de Linguagem	11-15 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 2 – Dados informativos sobre os participantes da universidade

<b>Nome</b>	<b>Gênero</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Classificação étnica</b>	<b>Grau de escolaridade</b>
Dalila	Feminino	26-35	Preta	Graduanda em Letras/Inglês no 4º ano
Juliana	Feminino	18-25	Preta	Graduanda em Letras/Inglês no 4º ano
Júlia	Feminino	18-25	Branca	Graduanda em Letras/Inglês no 2º ano
Vanessa	Feminino	18-25	Parda	Graduanda em Letras/Inglês no 2º ano
Amy	Feminino	18-25	Branca	Graduanda em Letras/Inglês no 4º ano
Pedro	Masculino	26-35	Branca	Graduando em Letras/Inglês no 4º ano
Laura	Feminino	36-45	Branca	Doutoranda em Linguística Aplicada
Eduardo	Masculino	26-35	Preta	Mestrando em Linguística Aplicada
Amanda	Feminino	26-35	Parda	Mestranda em Linguística Aplicada
Edith	Feminino	46-55	Preta	Mestrado em Linguística Aplicada
Cléo	Feminino	26-35	Branca	Mestranda em Linguística Aplicada

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na próxima subseção, apresento um mapeamento dos participantes e ações no *Projeto UNISALE* para que possamos obter mais profundidade na contextualização do estudo.

### 4.3.3 Mapeamento de participantes e ações no *Projeto UNISALE*

O mapeamento dos participantes e das ações do *Projeto UNISALE* a partir dos questionários (Apêndice B), instrumento de geração do *corpus* que será especificado mais adiante, mostrou-se relevante para que pudéssemos ter nossa visão ampliada acerca do Projeto, o que certamente auxiliará na contextualização do estudo. Dos 22 respondentes dos questionários, os mais frequentes foram os participantes dos anos 2018 – sete respondentes –, 2019 – oito respondentes – e 2020 – sete respondentes. Tivemos duas respostas de 2016 e, apesar de quatro participantes da universidade que estavam no Projeto em 2017, e que também participaram em 2018, terem respondido ao questionário, seus professores-parceiros de 2017 não o fizeram, isto é, não obtive nenhuma resposta de professores que participaram do *UNISALE* em 2017.

Como demonstrado nos quadros da última subseção, a maioria dos participantes do Projeto é do sexo feminino, contando apenas com a participação de três homens entre 2016 e 2020, sendo estes um graduando, um pós-graduando e um professor, com participações em épocas distintas. Esse achado corrobora os dados do Censo Escolar de 2018<sup>29</sup>, que já apontavam que 80% dos docentes são do sexo feminino, o que se traduz nos participantes do Projeto, tanto dos professores em exercício, quanto daqueles em formação na universidade.

Além disso, a maioria se identifica racialmente como preta, branca ou parda, indicando maior diversidade étnico-racial, tanto entre os professores em formação, quanto os já graduados, o que nos remete às políticas públicas de acesso e permanência de pessoas pretas e pardas na universidade, principalmente após a instituição da Lei de Cotas 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que prevê a reserva de 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior aos estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas.

Sobre os professores em exercício, a maioria é graduada em Letras/Inglês, um professor possui especialização e outro doutorado em andamento à época da participação no Projeto. O tempo de profissão dos docentes foi bem variado, sendo que a maioria tinha menos de dez anos de profissão. Ademais, a informação sobre as escolas que os professores atuavam corrobora a premissa do *Projeto UNISALE* de estar presente não só em escolas de Belo Horizonte, mas em locais mais afastados. Das onze escolas mencionadas pelos professores,

---

<sup>29</sup> Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL\\_f/view](https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view). Acesso em: 27 jul. 2022.

quatro estão localizadas na RMBH. Mesmo as escolas em Belo Horizonte, a maioria está localizada em bairros periféricos da cidade, distantes do centro e da UFMG.

Sobre os parceiros da universidade, a maioria dos graduandos participou do Projeto durante o final da graduação, do sétimo semestre em diante, sendo que apenas duas participantes iniciaram antes, no quarto período do curso superior. A maioria dos pós-graduandos participou durante seus estudos no mestrado e somente um participante estava cursando o doutorado à época de sua participação. É importante ressaltar também o número de bolsistas e voluntários, sendo que foram quatro bolsistas e sete voluntários, o que demonstra o quanto o *Projeto UNISALE* depende fortemente dos voluntários que nele atuam, sendo que a maioria eram orientandos de pós-graduação da coordenadora do Projeto. Tal fato demonstra a relevância da pesquisa e dos pesquisadores na extensão e a importância da tríade pesquisa-ensino-extensão que sustenta a universidade pública brasileira.

Ademais, acredito ser crucial mapearmos o tempo de participação no *Projeto UNISALE*. Para os professores das escolas, o tempo máximo de permanência no Projeto é de um ano letivo, entretanto a duração da parceria poderá ser indicada pelo professor de acordo com a sua demanda e pode ser menor que um ano. A partir das respostas dos questionários, a maioria dos professores (sete docentes de onze que responderam aos questionários) esteve envolvida na ação extensionista de seis meses a um ano, o que nos indica que a maioria percorreu a maior parte de um ano letivo em parceria com o Projeto e pôde nutrir uma participação suficientemente relevante quanto ao tempo cronológico.

Já os bolsistas e voluntários, que não possuem um tempo pré-determinado no Projeto<sup>30</sup>, tiveram respostas variadas em relação ao tempo de permanência na ação extensionista. Dois deles participaram do Projeto por menos de seis meses, três de seis meses a um ano, três de um ano a um ano e meio, dois de um ano e meio a dois anos e um por mais de dois anos. Percebo que a maioria teve uma extensa participação e convivência no Projeto, que aconteceu da metade para o final do seu curso de graduação ou durante a pós-graduação, como já relatado. Essa informação se torna crucial ao pensarmos a relevância dessa ação universitária na formação docente, estendendo-se durante os anos finais da licenciatura e cursos de pós-graduação.

Além disso, a frequência dos encontros, tanto presenciais, quanto virtuais, entre os parceiros teve uma média de uma vez por semana na maioria das respostas – doze delas –,

---

<sup>30</sup> Os bolsistas geralmente têm acesso às bolsas de extensão por seis meses a um ano, a depender da agência de fomento e edital. Entretanto, há a possibilidade de os bolsistas continuarem no Projeto como voluntários após o término da vigência da bolsa.

seguido da resposta quinzenalmente – seis delas. Mais de uma vez por semana ou mensalmente foram as opções menos escolhidas. Poderíamos interpretar essas frequências menos escolhidas a partir das movimentações do Projeto, uma vez que os encontros mensais aconteciam em escolas geograficamente distantes e com dificuldades de acesso. A frequência de mais de uma vez por semana poderia sobrecarregar a equipe do Projeto, isto é, coordenação, bolsistas e voluntários, por isso parece ter sido uma das opções menos selecionadas pelos participantes.

Desse modo, a frequência semanal e quinzenal na atuação do Projeto parece ter se estabelecido como *modus operandi*, sendo os encontros quinzenais mais frequentes nas parcerias presenciais, até o ano de 2019, e os encontros semanais mais frequentes nas parcerias virtuais, que aconteceram em 2020, apesar de não ser uma regra esse padrão observado. No entanto, acredito que, devido à impossibilidade de estar no espaço escolar nas parcerias virtuais, tornou-se necessário que os parceiros se encontrassem com mais frequência no espaço virtual para que eles pudessem descrever detalhadamente seu contexto e alunos e planejarem os trabalhos no Projeto.

Finalmente, as principais ações empreendidas nas parcerias giraram em torno do desenvolvimento de material didático e planos/sequência de aulas, o que reflete o banco de materiais que o Projeto tem alimentado ao longo dos anos e que, frequentemente, é apresentado em eventos e congressos e são parte de estudos em nível de mestrado<sup>31</sup>. É irrefutável a afirmação de que o *UNISALE* tem uma produção de materiais didáticos frequente e de alto nível para aulas de inglês para os mais variados contextos.

O auxílio pedagógico durante as aulas de inglês também foi uma das ações mais selecionadas pelos participantes. Essa opção foi seguida do trabalho com a relevância da aprendizagem da língua estrangeira e condução de projetos ou eventos na escola com os alunos e a comunidade escolar. Alguns participantes também ressaltaram o trabalho com tecnologia, ferramentas digitais e aplicativos de ensino, principalmente durante o ano de 2020, no contexto do ensino remoto emergencial devido à pandemia da covid-19.

Após esse mapeamento dos participantes e das principais ações empreendidas nas parcerias universidade-escola do *Projeto UNISALE*, passemos para o processo de geração do *corpus*.

---

<sup>31</sup> Por exemplo, estudos como o de Campos e Oliveira (2018), Campos e Pedro (2019), Campos e Conceição (2023) e a dissertação de Pinto Jr. (2020) e Campos (2019). As apresentações também são frequentes, como, por exemplo, o *workshop* de abertura do *UNISALE Vai Além* – subprojeto do *Projeto UNISALE* em 2021 –, ocasião em que membros de três parcerias apresentaram suas elaborações didáticas e as disponibilizaram para o público, composto por professores inscritos no *Projeto UNISALE* em 2021.

#### 4.4 PROCESSO DE GERAÇÃO DO *CORPUS*

A partir das escolhas metodológicas, o processo de geração do *corpus* contou com duas fases distintas: um questionário, enviado via *Google Forms*, e entrevistas semiestruturadas realizadas por meio de aplicativo de videoconferência<sup>32</sup>. Em ambas as fases, os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), documento em que eles obtiveram mais informações sobre o estudo e também acerca do pertencimento desta pesquisa ao projeto intitulado *Não só do verbo to be (sobre)vive o ensino de língua inglesa: o espaço, as ações e atores da sala de aula*, coordenado pela professora doutora Valdeni da Silva Reis, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG<sup>33</sup>.

Discorrerei sobre as duas fases de geração do *corpus* deste estudo nas próximas subseções.

##### 4.4.1 Questionários

Gay e Airasian (2000) sugerem a definição geral de um questionário como várias questões relacionadas a um tópico de discussão, além de separar as perguntas que comumente preparamos em informações demográficas, itens fechados e abertos. Os questionários (Apêndice B), enviados por *e-mail* com o convite para o estudo, foram de suma importância para obter os primeiros dizeres dos participantes em relação às perguntas de pesquisa e auxiliar na seleção dos participantes para a segunda fase de geração do *corpus*.

Para contemplarmos todos os participantes deste estudo, desenvolvemos três versões do questionário. A primeira, enviada aos professores em exercício, continha algumas perguntas direcionadas a eles. A segunda e terceira versão foram enviadas aos parceiros da universidade, sendo a segunda versão para os graduandos e a terceira para os pós-graduandos. Como mencionado anteriormente, obtive 22 respostas, sendo de onze professores, seis graduandos e cinco pós-graduandos; como os quadros da subseção 4.3.2 demonstram.

---

<sup>32</sup> Todas as etapas da geração do *corpus* para este estudo seguiram as recomendações do Conep sobre pesquisas em ambiente virtual (Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS), devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19.

<sup>33</sup> Esta pesquisa está registrada sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) sob o número 69472017.8.0000.5149.



Em geral, na primeira parte de todas as versões do questionário, os participantes responderam a perguntas demográficas, ou seja, informações pessoais, como nome completo, cidade de origem, idade, gênero, classificação étnica, *e-mail* e telefone/*WhatsApp*. Além disso, as perguntas comuns a todas as versões investigavam o ano de participação no projeto de extensão, a duração dessa participação, a frequência dos encontros com o parceiro do *UNISALE* e as principais ações empreendidas durante a parceria.

Após, as perguntas se diferenciavam de acordo com a versão do questionário. Na versão para os professores em exercício, perguntamos sobre a escola que eles lecionaram durante a parceria, sua formação e tempo de profissão na ocasião da participação no *UNISALE*. Na versão para os parceiros graduandos, perguntamos sobre quais períodos da graduação em Letras/Inglês em que eles participaram do *UNISALE* e se possuíam bolsa de extensão, foram voluntários ou ambos; finalmente, na versão para os parceiros pós-graduandos, perguntamos em qual pós-graduação *stricto sensu* eles participaram do *UNISALE*.

Na última parte do questionário, foram apresentadas três questões abertas para que os participantes pudessem escrever sobre suas memórias e vivências no Projeto. Finalmente, também perguntamos se o participante teria interesse e disponibilidade para participar da segunda fase da pesquisa, qual seja, uma entrevista semiestruturada via videoconferência. Sobre essa segunda fase, apresento os detalhes a seguir.

#### **4.4.2 Entrevistas semiestruturadas**

Já previa, nas escolhas metodológicas, que a depender do número de respostas aos questionários e da asserção sobre a disponibilidade para realização da entrevista, necessitaria estabelecer alguns critérios para seleção dos participantes para a segunda fase de geração do *corpus*. Tal seleção se justificou com base no que seria exequível dentro do tempo, escopo e objetivos deste estudo, uma vez que enviamos o *e-mail* convite com o questionário para 32 possíveis participantes.

Em um primeiro momento, a seleção se deu a partir da confirmação da disponibilidade e interesse dos participantes para a participação nesta fase do estudo. Após, verifiquei quantas parcerias contavam com ambos os participantes no estudo; as parcerias no *UNISALE* geralmente contam com um professor da escola e um integrante da universidade. Tal questão se fez relevante para estruturarmos um conceito metodológico importante que denominei escuta de pares. Em outras palavras, achamos pertinente perceber como os dizeres

de ambos os parceiros, quando analisados em conjunto na mesma seção de análise, ajudamos a compreender a relação que se estabeleceu e como cada sujeito produz sentidos acerca de vivências similares. Essa escuta de pares se fará ainda mais importante quando discorrermos sobre a análise e interpretação do *corpus* mais adiante.

Sendo assim, obtive acesso a nove parcerias de 2016 a 2020, sendo que uma foi composta por uma professora e duas voluntárias, uma vez que elas estiveram em parceria com a mesma professora em épocas distintas. Três participantes que responderam ao questionário não contaram com seus parceiros como participantes da pesquisa. Continuando o processo de seleção das parcerias para as entrevistas, percebi que contava com apenas uma parceria de 2016 e nenhuma de 2017. No grupo de parceiros da universidade, os quatro respondentes de 2017 também participaram do Projeto em 2018 e, no grupo de professores respondentes, não obtive nenhum retorno daqueles que participaram em 2017. Tal questão fez com que eu fechasse o escopo temporal para as entrevistas de 2018 a 2020, obtendo agora oito parcerias candidatas para as entrevistas.

Além disso, interessamo-nos por aquelas parcerias que não ganharam corpo ou não tiveram um desenvolvimento significativo, acreditando que fosse pertinente voltarmos nosso olhar para elas. Isto é, reconhecemos as potencialidades do *Projeto UNISALE*, baseado em seus princípios, ações e prêmios, além do nosso estudo anterior. Assim, voltamo-nos para as parcerias que não ganharam corpo, nas quais as relações não se estabeleceram, apesar do desenho do Projeto e dos esforços conjuntos de toda equipe, para que possamos compreender com maior profundidade as relações com o outro na parceria universidade-escola no *Projeto UNISALE*.

Este olhar corrobora a afirmação de uma participante:

Eu tenho certeza que não só de vitórias se vive um bom projeto né / na verdade o Projeto (UNISALE) ele cresceu / mas ele cresceu dos nossos erros / dos nossos acertos / mas muito mais dos nossos erros / das nossas falhas porque na nossa falha a gente procura saber o que falhou né / porque está falhando porque não está funcionando / porque se a gente acertasse tudo como é que a gente ia crescer? Então eu acho que é isso / o Projeto teve sim vitórias grandes vitórias / mas nós não crescemos das nossas vitórias / nós crescemos das nossas falhas. (Vanessa – graduanda. Entrevista).

Assim sendo, das oito parcerias de 2018 a 2020, em que ambos os parceiros são participantes deste estudo, foram selecionadas seis para a segunda fase de geração do *corpus*; sendo que algumas foram entendidas, a partir da leitura das respostas abertas dos questionários, como melhor estabelecidas e outras como aquelas em que a relação não ganhou

contornos promissores. Para essa seleção, privilegiamos uma diversidade de anos para obtermos dizeres de participantes de 2018, 2019 e 2020.

Desse modo, contamos com treze participantes nas entrevistas, pois uma das parcerias foi composta por três integrantes, como mencionado anteriormente.

Quadro 3 – Participantes selecionados para a entrevista

<b>Ano</b>	<b>Duração da parceria</b>	<b>Parceiro da escola</b>	<b>Parceiro(s) da universidade</b>
2018	6 meses a 1 ano	Michel	Amanda
2018	Menos de 6 meses	Lídia	Vanessa
2019	6 meses a 1 ano	Lucy	Eduardo
2019	6 meses a 1 ano	Veridiana	Laura e Amy
2020	6 meses a 1 ano	Sól	Edith
2020	6 meses a 1 ano	Lúcia	Pedro

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As entrevistas são definidas como uma conversa estruturada com o objetivo de gerar um *corpus* significativo para responder às perguntas de pesquisa (GRIFFEE, 2012). Neste estudo, utilizei um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice D), uma vez que preparamos uma série de perguntas, porém tive a liberdade de guiá-las de acordo com o desenvolvimento das respostas e reestruturá-las conforme o desenvolvimento das entrevistas (MCKAY, 2006).

Na abordagem para a entrevista, contatei os participantes pelo *WhatsApp* fornecido no questionário e realizamos uma conversa para marcarmos um dia e horário de acordo com a agenda dos entrevistados. Utilizei o aplicativo de videoconferência *Zoom* e realizei a gravação em áudio. Também realizei a gravação em um aplicativo no celular para me certificar de que teria a gravação realizada, caso o *Zoom* apresentasse problemas no processamento de áudio. As gravações foram transcritas utilizando as legendas de símbolos para transcrições baseadas em Reis (2007) e adaptadas.

É importante mencionar que antes das entrevistas fiz a leitura dos questionários dos participantes e, durante a conversa, questionei sobre algo que eles tinham escrito ou pedi para que falassem mais a respeito de algo mencionado nos questionários. Assim sendo, as entrevistas permitiram que os sujeitos narrassem suas memórias sobre a participação no

*UNISALE* e as relações estabelecidas no Projeto, o que gerou o material linguístico que me permitiu empreender uma análise discursiva do *corpus*, bem como o material linguístico gerado nos questionários.

A seguir, discorrerei sobre a análise e a interpretação do *corpus*.

#### 4.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO *CORPUS*

Santaella (2001) nos explica que, nas pesquisas qualitativas, o método de análise advém diretamente do quadro teórico, pois é a partir desse quadro que o pesquisador constrói seu olhar para o *corpus*. Orlandi (2015), por sua vez, esclarece que é em um ir e vir entre o *corpus* e as teorias acionadas que a interpretação acontece, em movimentos em espiral, em um diálogo constante entre teoria e *corpus*. Assim, vinculada à AD franco-brasileira, desenvolvo uma análise discursiva do *corpus* deste estudo. Nessa proposta, meu olhar para os elementos que compõem a materialidade linguística é afetado pela teoria da Psicanálise, o que se diferencia de outras vertentes da AD<sup>34</sup>.

O trabalho do analista de discurso é o de empreender uma escuta dos dizeres do *corpus*, buscando compreender como um objeto simbólico produz efeitos de sentidos (ORLANDI, 2015) em sua relação com a memória e com o contexto histórico, por meio de elementos interdiscursivos e intradiscursivos. A partir de Authier-Revuz (2004), compreendo que essa produção de sentidos carrega a marca da heterogeneidade enunciativa, ou seja, “[...] um atravessamento de outros discursos, constitutivo da própria língua, realizável por um jogo fronteiro.” (FLORES; TEIXEIRA, 2017 p. 59).

Ao mesmo tempo, minha escuta busca depreender desses dizeres os deslizamentos de sentidos, aquilo que é singular à enunciação e que o sujeito não tem controle; aquilo que ele deixa escapar. Esse deslizamento de sentidos, para Lacan (1953/1998), possibilita o trabalho com os significantes, como explicitado na seção 3.3. Assim, Lacan (1953/1998) explica-nos que

[...] o psicanalista sabe melhor do que ninguém que a questão aí é ouvir a que “parte” desse discurso é confiado o termo significativo, e é justamente

<sup>34</sup> Segundo Emediato (2020, p. 10), a AD “[...] sempre foi uma disciplina ‘ousada’, no sentido de que sempre buscou formular, ainda que no seio da interdisciplinaridade, seus próprios instrumentos de análise e, mais que isso, seus próprios quadros teóricos e metodológicos.” Para o autor, a interdisciplinaridade ocorre em todos os modelos e metodologias da AD, que, por sua vez, articula diversos campos teóricos, desde a Pragmática à Psicanálise, mas que sempre tem como base a linguística discursiva que se preocupa “[...] com a linguagem em sua dimensão social, no âmbito da qual o discurso viria a ser instrumento de mediação e ação.” (EMEDIATO, 2020, p. 10).

assim que ele opera, no melhor dos casos: tomando o relato de uma história cotidiana por um apólogo que a bom entendedor dirige suas meias-palavras, uma longa prosopopéia por uma interjeição direta, ou, ao contrário, um simples lapso por uma declaração muito complexa, ou até o suspiro de um silêncio por todo o desenvolvimento lírico que ele vem suprir. (p. 252).

Percebemos, assim, que o analista de discurso afetado pela Psicanálise irá operar não só com aquilo que se estende na materialidade linguística, mas com aquilo que se marginaliza no discurso e que produz efeitos de sentidos na cadeia significante, como risos, lapsos, esquecimentos, confusões e o silêncio. Ou seja, o próprio “tropeço” na linguagem, para Lacan (1953/1998), também é do campo do discurso e interessa à análise. Assim sendo, minha escuta discursivo-psicanalítica perpassa os deslizamentos pinçados nos dizeres dos sujeitos e interpreto seus efeitos de sentido à luz do quadro teórico disponível e que foi apresentado nos capítulos anteriores.

Além disso, valho-me das marcas que constroem sentidos prevalentes nos dizeres dos sujeitos, o que Serrani (2005) denomina ressonâncias discursivas. Para a autora, existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir um sentido predominante. Ainda segundo a autora, as ressonâncias não acontecem de modo fortuito; uma hipótese para a sua análise seria a noção de formação discursiva<sup>35</sup>, elaborado por Pêcheux (1988), o que possibilita relacionar as ressonâncias aos processos de produção do discurso.

As ressonâncias podem ser identificadas nas repetições 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, etc. (SERRANI, 2005, p. 90).

Neste estudo, a noção de ressonâncias discursivas é crucial para estabelecermos as regularidades ressoantes no *corpus* e depreender as representações que são mobilizadas a

---

<sup>35</sup> Para Pêcheux (1988, p. 160), as formações discursivas 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”. Isso equivale a afirmar que as palavras recebem seu sentido a partir da formação discursiva na qual são produzidas. A noção de formações discursivas não será aprofundada nesta pesquisa e só é trazida aqui para explicar o conceito de ressonâncias discursivas.

partir desses sentidos predominantes. Compreendo as representações a partir dos estudos psicanalíticos, mais especificamente nos estudos de Coracini (2003; 2015), que afirma que estas são imagens do mundo e dos outros que o sujeito toma para si, construídas a partir de vivências pessoais e constituídas via discurso.

A organização e interpretação de parte do *corpus* também se deu a partir de um dispositivo metodológico desenvolvido para esta tese denominado escuta de pares. Isto é, uma vez que buscamos investigar os sentidos produzidos no discurso dos sujeitos em torno da relação com o outro na parceria universidade-escola, além de suas representações e posições discursivas nessas relações, fez-se necessário desenvolvermos uma sistematização na organização e interpretação do *corpus*, de modo que os dizeres de ambos os participantes de uma parceria fossem analisados em conjunto. Para que, assim, pudéssemos ter uma compreensão mais bem elaborada acerca das relações estabelecidas no Projeto.

Esse dispositivo foi utilizado apenas no *corpus* gerado a partir das entrevistas semiestruturadas, pois neste instrumento de geração de dados contamos com ambos os participantes de parcerias no *UNISALE*, como descrito no quadro da seção 4.4.2, além de ter sido possível nos aprofundarmos em suas vivências e memórias por meio da entrevista.

A escuta de pares foi sistematizada da seguinte maneira:

- a) Sondagem: leitura do *corpus* de ambos os participantes da mesma parceria;
- b) Seleção: apreensão de enunciados que jogaram luz sobre como o discurso de cada enunciatador produz sentidos acerca da relação com o outro;
- c) Organização: organização dos recortes discursivos a partir das ressonâncias discursivas (SERRANI, 2005) e pareamento dos dizeres dos participantes;
- d) Interpretação: interpretação dos dizeres de ambos os participantes, buscando compreender como seus dizeres, quando analisados em conjunto, produzem efeitos de sentido acerca da relação entre eles.

Não obstante, ao escutar os participantes, toco na questão da memória, no que diz respeito à lembrança de algo, o que levanta questões teórico-metodológicas importantes para este estudo, uma vez que rememorar algo vivenciado possibilita criar uma ficção que se torna realidade e verdade por meio da discursividade (CORACINI, 2007; ECKERT-HOFF, 2008). As participantes Veridiana e Laura explicitam, nos recortes a seguir, essa afirmação:

Eu acho que não / acho que na verdade faltaria tempo / eu ficaria uma

semana falando com você várias coisas / eu tentei como você falou no início puxar tudo na memória /// talvez não seja exatamente isso que aconteceu que eu relatei aqui / mas eu tentei fazer o máximo. (Veridiana – professora. Entrevista).

Eu devo ter anotado alguma coisa em algum lugar / porque eu lembro que isso impactou / pensei e acho que se eu não me engano / eu posso estar inventando isso aqui agora para cobrir as lacunas que a gente tem nessas memórias. (Laura – pós-graduanda. Entrevista).

Sendo assim, os dizeres tecidos pelos participantes se constituíram em meio à ficção e à narrativa de si, ou seja, não buscamos “a verdade” em seus dizeres, mas como seus enunciados se constroem e produzem sentidos. Sobre isso, Mariani (2004) afirma que não cabe ao analista do discurso julgar a veracidade ou falsidade do discurso, mas depreender os efeitos de sentidos desse discurso a partir da historicidade e materialidade presentes, sabendo que o sentido sempre pode ser outro, pois este possui um caráter material e uma relação intrínseca com as condições históricas em que foi produzido.

Desse modo, a partir do exposto até aqui, busco apreender esses efeitos de sentido, nos dizeres dos participantes deste estudo, em torno da relação universidade-escola no *Projeto UNISALE*, a fim de responder às perguntas de pesquisa desta tese. Passemos, assim, para o capítulo no qual apresento os gestos de interpretação do *corpus*.

## 5 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DO *CORPUS*

O olhar é silêncio ativo e a palavra escuta em gestação.  
(DUNKER, 2020, p. 14).

### 5.1 INTRODUÇÃO

Apresento, neste capítulo, os gestos de interpretação a partir do *corpus* deste estudo. Os recortes discursivos (RD), entendidos como unidades discursivas, isto é, fragmentos de uma situação discursiva que são analisados pelo pesquisador (ORLANDI, 1987), são amostras de um *corpus* mais extenso, composto pelos questionários e entrevistas dos participantes. Nessa perspectiva, não tenho a pretensão de esgotar ou generalizar os gestos de interpretação realizados nas análises.

Empreendo, assim, uma análise discursiva, afetada pelos estudos psicanalíticos, para que seja possível investigar os sentidos produzidos em torno da relação com o outro na parceria universidade-escola nos dizeres dos ex-participantes do *Projeto UNISALE*; objetivo principal desta tese. Do mesmo modo, os gestos de interpretação do *corpus* buscarão responder aos objetivos específicos deste estudo, em que propomos 1) depreender as representações engendradas no discurso dos ex-participantes do Projeto; 2) investigar o modo como as posições discursivas são organizadas pelos sujeitos nas relações; 3) analisar as relações entre os ex-participantes do *Projeto UNISALE*, por meio de seus enunciados, a fim de compreender algumas significações em torno do significante “bem-sucedido”; e 4) examinar os efeitos de sentido, mobilizados nos enunciados dos sujeitos, sobre a formação docente a partir da relação com o(s) outro(s).

Em todas as seções deste capítulo e nos gestos de interpretação que passo a apresentar, o *corpus* foi organizado a partir das ressonâncias discursivas (SERRANI, 2005), ou seja, as marcas linguístico-discursivas que se repetem e formam um sentido prevalente. Além disso, nas seções 5.2 e 5.3, acionamos o dispositivo metodológico da escuta de pares para que pudéssemos nos debruçar sobre as parcerias em que contamos com ambos os participantes, como demonstra o Quadro 3 da subseção 4.4.2, no capítulo anterior. Por meio da organização e interpretação do *corpus* a partir desta escuta de pares, os dizeres dos participantes de uma parceria no *UNISALE* são analisados na mesma seção, para que possamos compreender como o discurso de cada participante produz sentidos sobre as vivências no Projeto e como a relação entre eles pode ser interpretada por meio dessa análise.



Assim, a partir de um movimento de ir e vir entre o *corpus* e a teoria (ORLANDI, 2015), surgiu uma possibilidade de interpretação e formulação acerca de uma linguagem para a experiência, partindo dos escritos de Larrosa (2020), pensada, aprofundada e expandida na relação universidade-escola. Em outras palavras, ao estar frente ao *corpus* e às etapas da escuta de pares, uma análise foi se desenhando, o que fez com que fossem apreendidos alguns gestos de interpretação acerca de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola. Desse modo, ao percorrer os caminhos que o *corpus* ia me indicando, pude construir e fortalecer essa formulação ao longo da escrita das seções e subseções deste capítulo, o que culminou no construto que defendo nesta tese.

À vista disso, na primeira seção, intitulada “Construindo uma linguagem para a experiência”, apresento o desenvolvimento desse construto acerca de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola, a partir da análise das relações entre os ex-participantes de três parcerias no *Projeto UNISALE*. Assim, essa seção está dividida em três subseções: 1) A abertura para a experiência, 2) O acontecimento da posição-parceiro e 3) A travessia da escuta.

Na segunda seção, denominada “Fortalecendo uma linguagem para a experiência”, procuro aprofundar esse construto por meio da análise das relações entre os ex-participantes de outras três parcerias no *Projeto UNISALE*. Essa seção está dividida em três subseções: 1) O naufrágio do barco, 2) A ausência do outro e 3) A redoma de vidro. Na terceira seção, denominada “A formação de professores de inglês no par experiência-sentido”, busco compreender a experiência na relação com o(s) outro(s) na formação docente no *Projeto UNISALE*. Parto do princípio de que essa ação extensionista abre vias para a experiência, o que possibilita uma formação docente que se difere daquela comumente entendida por meio do par teoria-prática e se aproxima do par experiência-sentido (LARROSA, 2020).

A seguir, damos início à primeira seção de análise, em que elaboraremos, em três subseções, o que compreendemos como uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola.

## 5.2 CONSTRUINDO UMA LINGUAGEM PARA A EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Com base em Larrosa (2020), compreendo a linguagem para a experiência – isto é, para que algo “nos” toque, “nos” passe e “nos” aconteça – como uma ruptura para

superarmos a dicotomia teoria-prática no campo educativo e (re)pensarmos nossas relações e formação docente por meio do par experiência-sentido; daquilo que tem a ver com a vida, com as pessoas e com os (des)encontros. Nesta seção, parto dos escritos de Larrosa (2020) e desenvolvo um construto acerca de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola, por meio da análise dos enunciados dos ex-participantes do *Projeto UNISALE* em torno da relação com o outro na parceria universidade-escola.

Em cada uma das subseções, construo as camadas dessa linguagem para a experiência e as apresento a partir do desenvolvimento dos gestos de interpretação do *corpus*. Essas camadas são, na verdade, interconectadas e se sobrepõem na construção dessa linguagem. Essa última, por sua vez, é compreendida como falha, fraturada, na impossibilidade de tudo ser, dizer e fazer e, por isso, suas camadas têm furos, são incompletas e não se esgotam nos gestos de interpretação que serão apresentados e apenas foram organizadas desse modo para a sistematização das nossas análises.

Além disso, ao final de cada subseção, apresento o desenvolvimento de uma figura que representa graficamente o construto da linguagem para a experiência na relação universidade-escola. E, a partir dessa representação gráfica, iremos perceber a movimentação dessa linguagem e sua não estaticidade nas relações, uma vez que ela as atravessa de modo fluído e dinâmico, pois parte dos sujeitos, da vida e dos seus (des)encontros singulares a cada relação.

Ao final da seção 5.3, trarei mais explicações acerca dessa imagem que representa o construto que será construído e fortalecido nas duas primeiras seções deste capítulo. Dito isto, passemos para a primeira subseção.

### **5.2.1 A abertura para a experiência**

Nesta subseção, discuto sobre a abertura para a experiência na relação com o outro no *Projeto UNISALE*. Essa abertura, segundo Larrosa (2020), mantém os princípios da possibilidade de experiência, quais sejam, a receptividade, a disponibilidade e a premissa da paixão, que, para o autor, “[...] é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade” (p. 42). Apresento, assim, os participantes Michel e Amanda, que estiveram em parceria no *Projeto UNISALE* em 2018. De acordo com os questionários, os parceiros se encontravam uma vez por semana ou quinzenalmente em uma escola estadual da RMBH. Apesar de Amanda ser

mestranda, sua participação no *UNISALE* e a parceria com o professor Michel não fizeram parte de sua pesquisa.

Vejamos os recortes abaixo:

#### RD1

No começo assim eu falei assim // **bom será que**<sup>36</sup> // **como que será né?** Será que:: a gente fica pensando assim **será que vai me analisar como professor eu ainda sou TÃO inexperiente e:: e professor do Estado assim // a gente pra:: a gente que ainda não tem não tem tantos recursos / a gente recorre infelizmente / aquela gramática tradicional né o tempo todo / pela falta de recurso / Aí eu falei não / vamos lá vamos tentar né / foi aí que eu cheguei a fazer inscrição / a Amanda entrou em contato comigo / aí ela foi na escola / conversou com a diretora com a vice-diretora com a supervisora // e a escola aceitou recebeu o projeto // e foi assim que a gente começou. (Michel – professor. Entrevista).**

#### RD2

Bom / primeiro / a gente a:: eu acho que assim / como todo ser humano / a gente fica assim um pouco meio **inseguro ansioso** né, em saber / eu fiquei assim **nossa será que eu sou um // professor tão ruim?** E assim / **será que ela vai achar um monte de erro no meu inglês lá / porque assim (risos) apesar que a gente acaba de sair da universidade / eu fiz curso no X / a gente não tem aquele TANTO contato com a língua inglesa** e acaba que / realmente a gente / se você não pegar a matéria para estudar antes / acaba que você acaba / você mesmo embola naquele / naquele momento, né / isso já aconteceu várias vezes comigo mas / eu aprendi olhar para o aluno e falar assim / não pera aí / vou te responder isso amanhã / aprendi a:: fazer isso né? (Michel – professor. Entrevista).

#### RD3

Olha // foi muito bom:: assim foi é:: **aquele mix de medo / de ansiedade e de curiosidade também** / eu sabia:: eu eu concordei na época com a Valdeni de que seria uma experiência importante para o meu mestrado / porque eu trabalharia / a minha intenção era de fazer uma pesquisa com o professor no ensino básico / **então e eu nunca tinha tido essa experiência no ensino básico / então é:: eu eu sabia que eu PRECISAVA de ter essa experiência, né e:: trabalhar junto com professor do Unisale me daria / é:: seria uma forma de adentrar nesse mundo, né. E:: é:: ao mesmo tempo medo porque assim era muito novo TUDO novo para mim, né / eu fiquei você viu que eu te falei que eu me graduei em 2013 e aí fiquei um período / fora da academia / embora eu tava dando aula de português para estrangeiros numa universidade / mas assim é uma relação diferente, né, de você ser estudante / então quando eu voltei para o mestrado eu já tava algum tempo fora dos cursos de graduação de pós é:: **então TUDO era muito novo / tudo com relação ao mestra::do, essa experiência de participar****

<sup>36</sup> O negrito é utilizado para ressaltar as partes dos recortes discursivos que são analisados de modo mais específico.

**do Unisale era nova para mim trabalhar junto com professor era novo para mim / então assim é::: eu sabia que eu precisava dessa experiência / tava disposta e assim ansiosa pra começar / mas ao mesmo tempo tinha meus medos também** (risos). (Amanda – pós-graduanda. Entrevista).

Ao voltarmos para os recortes discursivos, analisamos que, no RD1, Michel remete ao próprio dizer, ao se recordar da sua incerteza ou curiosidade acerca do Projeto (*No começo assim eu falei assim // bom será que // como que será, né?*). Logo em seguida, ele se distancia da sua posição enunciativa, por meio do uso do termo “a gente”, e revela uma das razões da sua insegurança, qual seja, seu receio de uma possível análise do seu fazer docente (*a gente fica pensando assim será que vai me analisar como professor*). É interessante notar que, ao se distanciar da sua posição enunciativa e utilizar o termo “a gente”, Michel faz coro a um discurso recorrente de professores em atuação que, de certo modo, representa a universidade como avaliadora das práticas escolares, trazendo, assim, consigo uma coletividade que respalda seu dizer e divide a responsabilidade do que é dito.

O professor, ao explicar esse receio, menciona dois fatores, sendo o primeiro sua inexperiência – por ser um profissional recém-formado –, enfatizando, em sua fala, o advérbio de intensidade “tão”, que precede o adjetivo “inexperiente”. Já o segundo fator, ele busca palavras para elencá-lo ao se delongar no conectivo “e”, como se tentasse reorganizar o dizer para conter os efeitos de sentido do seu discurso. Assim, ele justifica seu receio, de modo hesitante, com a afirmação de que é professor do Estado (*e::: e professor do Estado*).

Logo em seguida, após a conjunção “assim”, utilizada para dar continuidade à fala e, de certa forma, explicá-la, Michel elenca os motivos da sua afirmação (*a gente que ainda não tem não tem tantos recursos / a gente recorre infelizmente aquela gramática tradicional, né, o tempo todo / pela falta de recurso*), convocando, novamente, a primeira pessoa do plural, por meio do termo “a gente” e construindo uma representação dos professores do Estado como aqueles que não têm recurso e que trabalham com a gramática tradicional.

De acordo com Smedley (2001), em parcerias universidade-escola, a universidade necessita passar de um papel de supervisão e avaliação para o de cooperação e colaboração, pois a representação da instituição de ensino superior como avaliadora do fazer docente de professores em atuação é frequente. Essa representação poderia ser reforçada pela visão da universidade como guardiã de um conhecimento totalizante (GIMENEZ; BONACELLI, 2013) que a escola deveria estar utilizando e, dessa forma, sua ida à escola teria como finalidade atestar a utilização desse conhecimento ou não.

Michel, por exemplo, graduou-se na mesma universidade que participou do Projeto e, ao expressar seus receios quanto a esse encontro e seu medo de ser analisado, percebo que a representação de uma universidade avaliadora também permeia aqueles professores participantes de projetos que advêm das instituições em que se graduaram. Entretanto, mesmo em meio às representações dominantes (SILVA, 2008) de uma universidade avaliadora e de professores do Estado sem recursos, Michel remete novamente ao próprio dizer, criando um eu ficcional para falar de si, negando tais representações e assumindo a coragem para se inscrever no *UNISALE* (*Aí eu falei não / vamos lá vamos tentar, né / foi aí que eu cheguei a fazer inscrição*).

No RD2, Michel continua a distanciar-se da posição enunciativa por meio do termo “a gente”, convocando um coletivo para reafirmar seus posicionamentos. Os efeitos de sentido nesse recorte discursivo também giram em torno da insegurança e ansiedade do professor ao iniciar no Projeto. As razões para esses sentimentos estariam relacionados à sua prática docente (*nossa será que eu sou um // professor tão ruim?*), como no RD1, e quanto ao seu nível de proficiência na LI (*será que ela vai achar um monte de erro no meu inglês lá?*). Ele parece estar receoso que esse outro, membro da universidade – que ele representa como proficiente na língua –, encontre e julgue as supostas lacunas em sua proficiência linguística.

O próximo enunciado é interrompido por um riso (*Porque assim (risos)*); esse riso, que em nossa perspectiva teórica produz efeitos de sentido assim como a materialidade linguística, poderia ser referente à exposição do docente diante do outro que ele representa como proficiente na língua e que saberia mais e avaliaria sua fluência no inglês. No entanto, essa imagem de si como não fluente na LI parece se chocar com os fatos elencados logo após (*a gente acaba de sair da universidade / eu fiz curso no X*) e parece sinalizar a inscrição do sujeito em um discurso da não fluência que perpassa professores de inglês em exercício.

Conforme destaca Sól (2014), por meio de um estudo sobre docentes que participaram do *Projeto EDUCONLE*, há um traço marcante em relação às suas representações sobre a fluência em LI que seria a imagem de si como professor que não sabe a língua ou que não tem conhecimento suficiente. Tal afirmação me faz corroborar a inserção de Michel nessa discursividade, pois ele mesmo elenca fatos contrários a essa afirmação, como a graduação no curso de Letras – Inglês da UFMG, que exige proficiência linguística para que os alunos consigam cursar as disciplinas ministradas em inglês desde os semestres iniciais, e o curso adicional realizado em uma escola de idiomas.

A inserção de Michel nessa discursividade constrói uma imagem de que ele não deveria cometer erros em seu inglês, especialmente diante desse futuro parceiro da

universidade que, interessadamente, ele representa como proficiente, pois este seria capaz de identificar suas possíveis inconsistências linguísticas. Assim sendo, os excertos nos dão pistas de que Michel se sentiria inseguro nessa relação com o outro na parceria universidade-escola, devido às representações dele acerca da universidade como detentora de um saber, que estaria pronta para avaliar o outro, no caso os professores do Estado como despreparados, sem recursos e sem o suposto nível ideal de proficiência de inglês.

Ao mesmo tempo, Michel nega, em vários momentos, suas próprias representações ao remeter à sua fala (RD1: *Aí eu falei não / vamos lá vamos tentar, né / foi aí que eu cheguei a fazer inscrição*; RD2: *E falar assim / não pera aí / vou te responder isso amanhã*). Isto nos dá indícios de que tais representações dominantes acionadas por ele, que podem modelar comportamentos e atitudes e tendem a se estabilizar mais na sociedade (SILVA, 2008), também podem ser questionadas por um sujeito disposto a reconstruí-las. Parece-me, assim, que, apesar dos sentimentos relacionados ao medo, insegurança e ansiedade e as representações que o atravessavam, Michel se inscreveu no Projeto UNISALE disposto a se deixar desestabilizar nesse processo.

Já no dizer de Amanda, no RD3, por sua vez, o substantivo “ansiedade” ressoa com o adjetivo “ansioso”, enunciado por Michel, no RD2, e palavras do mesmo campo semântico são apreendidas dos recortes dos participantes, como “medo” e “inseguro”. Assim, Amanda parece ter se deparado com uma diversidade de emoções (*aquele mix de medo / de ansiedade e de curiosidade também e tava disposta e assim ansiosa pra começar / mas ao mesmo tempo tinha meus medos também*) que antecederam seu encontro com o outro na relação universidade-escola.

Ela menciona sua ausência de vivências no Ensino Básico e afirma, colocando uma ênfase no verbo “PRECISAVA”, que necessitava do aprendizado que o Projeto poderia lhe proporcionar (*então é::: eu eu sabia que eu PRECISAVA de ter essa experiência, né, e::: trabalhar junto com professor do Unisale me daria*), pois seria importante para seu mestrado, uma vez que a linha de pesquisa que ela escolheu trabalhava com pesquisas na Educação Básica. Dessa forma, segundo a pós-graduanda, a participação no UNISALE valeria como sua entrada nesse contexto (*seria uma forma de adentrar nesse mundo, né*).

Na repetição da expressão “tudo novo para mim”, em que a participante enfatiza o pronome indefinido “tudo” e na repetição do adjetivo “novo”, são produzidos efeitos de sentido em seu discurso de que Amanda se colocou em uma posição de aprendiz, pois, ao ser tudo novo, ela reconhecia sua ignorância de não saber, diferentemente da representação

dominante de sujeitos advindos da universidade, e apreendida dos dizeres de Michel, intimados a responder de um lugar dos que tudo sabem e que analisarão o não saber do outro.

Não obstante, Amanda, no RD3, dá-nos alguns sinais de que ela estava com o outro a partir dos princípios da possibilidade de experiência (LARROSA, 2020), pois estava aberta e receptiva para a relação universidade-escola (*tava disposta e assim ansiosa pra começar*), a fim de que pudesse conhecer e aprender com o professor. Mastrella-de-Andrade (2020b), ao discutir sobre uma perspectiva relacional nas parcerias universidade-escola, afirma que conhecer um contexto não se dá apenas pela observação, mas pela pronta abertura para ser relacional com ele e com o outro que o ocupa. Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011) também discutem sobre essa atitude receptiva para estar com o outro.

Assim, na escuta de pares desta relação, os dizeres de Michel e Amanda, quando analisados em conjunto, produzem sentidos de que a posição de aprendiz de Amanda, isto é, o reconhecimento de sua ignorância que, a partir de Dunker (2020), não é entendida como o estado da pessoa desprovida de instrução ou civilidade, mas “[...] como ponto de partida para a aventura da escuta e da abertura para o outro” (p. 15), choca-se com as representações de Michel acerca de membros da universidade, que iriam ao seu espaço escolar para avaliá-lo. Esse choque parece contribuir para a desestabilização de algumas imagens que Michel nutria acerca de si mesmo, da universidade e dos professores da escola, pois ele já se mostrava disposto a questioná-las.

Vejamos, a seguir, outros recortes de Michel e Amanda:

RD4

Olha eu é:: repITO / talvez eu esteja sendo repetitiva / mas eu descreveria dessa forma que eu tenho falado né / de muito respei::to / de ambos os lugares / **assim é:: a gente sabe que existe aquele é:: aquele olhar é:: de né / partindo da escola para a universidade / de nossa é a universidade, né / o que que a universidade significa né talvez um lugar um pouco distante da realidade do ensino básico né / talvez um ar de superioridade da universidade com relação à escola / mas eu entrei nessa experiência já:: é:: ciENTE dessas visões e:: disposta a NÃO compactuar com isso / então assim eu entrei nessa experiência com muito respeito pelo ensino básico / que para mim na verdade era até mais difícil que a universidade / porque (risos) eu já tava um pouco // a universidade eu já conhecia mas o ensino básico eu não conhecia, então assim é:: MUIto respeito pelo trabalho que é feito pelos professores né / do ensino básico. (Amanda – pós-graduanda. Entrevista).**

RD5

Então / **mas o sentimento que foi pra receber / foi o primeiro sentimento**

**que foi o que a / foi o que a Amanda mesmo passou para mim no primeiro dia que ela chegou lá / porque querendo ou não eu ainda estava inseguro né / mas ela foi muito atenciosa ela / conseguiu conduzir que eu ficasse um pouco mais tranquilo / é:: o jeito com que ela conduziu / a Amanda ela /// tem um tato para conversar com você / ela é um pouco mais calma e tranquila então isso me deixou mais seguro para poder / continuar o Projeto / e o sentimento que eu tive foi da insegurança passou para segurança né / de estar aberto para um projeto que para mim era novidade. (Michel – professor. Entrevista).**

No RD4, Amanda menciona a representação da universidade como distante da escola, o que sinaliza distâncias de ordem sócio-histórica, subjetiva e epistêmica (*assim é:: a gente sabe que existe aquele é:: aquele olhar é:: de, né / partindo da escola para a universidade / de nossa é a universidade, né / o que que a universidade significa, né, talvez um lugar um pouco distante da realidade do ensino básico, né*), além de uma representação da universidade em posição de saber e poder e, por isso, capaz de ditar regras acerca do fazer do professor da escola (*talvez um ar de superioridade da universidade com relação à escola*).

Logo em seguida, por meio da conjunção adversativa “mas”, Amanda refuta tais representações (*mas eu entrei nessa experiência já:: é:: ciENTE dessas visões e:: disposta a NÃO compactuar com isso*), o que nos ajuda a compreender sua posição de aprendiz na relação com Michel. Voltolini (2018) menciona a querela que complicou a relação entre a universidade e o espaço escolar e que comprometeu seu avanço, mantendo os distanciamentos e fazendo com que houvesse uma atitude de reserva e desconfiança, em vez de uma atitude de colaboração entre sujeitos desses espaços.

Amanda, ao se dizer ciente dessa querela (*é:: ciENTE dessas visões e:: disposta a NÃO compactuar com isso*), busca construir outra representação de si mesma como membro da universidade, qual seja, a de respeito em relação ao trabalho dos professores (*então assim eu entrei nessa experiência com muito respeito pelo ensino básico e então assim é:: MUIto respeito pelo trabalho que é feito pelos professores, né / do ensino básico*), uma vez que refuta, de forma enfática na palavra “NÃO”, a representação da universidade como distante da escola e posicionada como superior e avaliadora da Educação Básica. Essas representações dominantes acerca da universidade também perpassam os dizeres de Michel, nos RDs 1 e 2, e, por meio da escuta de pares, compreendemos a desestabilização dessas representações para Michel a partir das atitudes de Amanda e em seu posicionamento frente ao professor e ao espaço escolar.

Além disso, o dizer de Amanda nos dá pistas de que seu respeito pelo Ensino Básico estaria relacionado ao seu desconhecimento desse espaço escolar e suas práticas e



culturas (*a universidade eu já conhecia mas o ensino básico eu não conhecia*). Assim, mais uma vez, ela demonstra vestígios da sua posição de aprendiz e parece reconhecer a necessidade de aprender com o outro nessa relação. Fazemos coro, assim, aos estudos de Fiori-Souza (2016) e Mastrella-de-Andrade (2020a; 2020b), que discorrem sobre a necessidade de membros da universidade reconhecerem seus limites e possibilidades de aprendizado ao estarem em parcerias com membros da escola.

Além disso, ao mencionar seu respeito pelo professor e seu trabalho, notamos indícios de um sujeito que adentra com cuidado a casa alheia, pedindo permissão e perguntando, e não se colocando de forma arrogante, impondo seu mundo e seus valores (DUNKER, 2020). Sobre isso, conforme destaca Mastrella-de-Andrade (2020b), as tentativas de operar uma redistribuição democrática e resistir a uma reconcentração do poder permeiam as potencialidades dentro de uma relação entre membros da universidade e da escola, construindo um espaço mais democrático na formação de professores de inglês. Ao que tudo indica, Amanda busca operar essa redistribuição ao se deslocar de uma representação de membros da universidade como superiores e construir uma imagem de si que demonstra ignorância, limites e, ao mesmo tempo, uma abertura para o outro e seu trabalho.

A partir desse posicionamento de Amanda, compreendemos os dizeres de Michel, no RD4, e interpretamos que, ao iniciar uma relação universidade-escola, o modo com o qual o sujeito lidará com suas representações e emoções está relacionado à maneira como se ocupa dos afetos e identificações nessa relação, que, como nos explica Reis (2011a), tem a ver com ação, “[...] como um movimento frente à experiência decorrente do enfrentamento com o outro.” (REIS, 2011a, p. 507).

Michel parece confrontar suas representações acerca de si, da universidade e de professores da escola por meio da relação com Amanda, o que incide sobre suas emoções e, conseqüentemente, sobre sua abertura para a experiência. Em um ir e vir, no RD2 e RD5, entre o adjetivo “seguro”, seu antônimo “inseguro” e suas derivações “segurança” e “insegurança”, o dizer de Michel nos dá indícios de que, a partir de traços identificatórios com Amanda e seu posicionamento, suas emoções se modificaram (*mas o sentimento que foi pra receber / foi o primeiro sentimento que foi o que a / foi o que a Amanda mesmo passou para mim no primeiro dia*). Isto fez com que ele se abrisse para a relação, por meio dessa movimentação de emoções, expressa pelo verbo “passar” (*e o sentimento que eu tive foi da insegurança passou para segurança, né*).

Estes traços identificatórios, segundo Campos (2019), são compreendidos como elementos essenciais no desenvolvimento de relações universidade-escola, pois diz de uma

possibilidade de nutrir um laço emocional, e não só cognitivo ou meramente burocrático entre indivíduos da escola e da universidade. Sendo assim, logo após, no fio do dizer de Michel, ele se recorda das atitudes de Amanda e como elas o desarmaram e fizeram com que ele pudesse se tranquilizar (*mas ela foi muito atenciosa ela / conseguiu conduzir que eu ficasse um pouco mais tranquilo / é:: o jeito com que ela conduziu / a Amanda ela /// tem um tato para conversar com você*).

O posicionamento de Amanda, que discutimos anteriormente, chega até Michel como se ela tivesse um “tato” para conversar. Chama-nos atenção a etimologia da palavra “tato”, do latim *tactu(la)*, de tacto, “ato de tocar”, já que a experiência larrosiana é “[...] o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca.” (LARROSA, 2020, p. 18, grifo nosso). Este “tato” de Amanda também pode ser compreendido como suas tentativas para desestabilizar as representações dominantes acerca da universidade e seus membros, por meio de sua posição de aprendiz e ignorância.

A partir disso, a dissolução dos medos e inseguranças que Michel diz ter sentido anteriormente, no início da participação no Projeto, e a ruptura de algumas representações do docente parecem ter decorrido do fato que de aquela que detinha maior poder na relação entre eles – considerando as representações dominantes entre a escola e a universidade e entre professor e pós-graduando –, reposiciona-se discursivamente e deixa ver brechas nessa memória discursiva nas relações entre sujeitos da escola e da universidade. Isso faz com que Michel também se movimente e se abra para a experiência no Projeto (*e o sentimento que eu tive foi da insegurança passou para segurança, né / de estar aberto para um projeto que para mim era novidade*).

As negações no discurso de Michel, no RD1 e no RD2, produzem efeitos de sentido de que essa abertura do professor também já se instalava timidamente, pois ele já buscava encontrar brechas nessas representações, por mais que elas lhe atravessassem. Desse modo, o dizer de Michel sinaliza que, a partir da relação com Amanda, ele se torna um sujeito da experiência. Larrosa (2020) define esse sujeito por sua disponibilidade e abertura, que comporta a exposição e o risco de se experimentar e provar aquilo que ainda não se conhece. Nóvoa (2023), por sua vez, discute como essa abertura torna os professores mais vulneráveis, na medida em que os retira do seu espaço próprio e protegido para se expor aos outros e com os outros. Nas palavras do autor, esta seria uma condição necessária para o desenvolvimento profissional coletivo.

Desse modo, as linguagens dominantes no campo educativo, como aquela dos especialistas, “[...] dos que se situam em posições de poder por meio de posições de saber”

(LARROSA, 2020, p. 62) foram fraturadas, e Michel e Amanda foram atravessados por um outro modo de ser, dizer e fazer nessa relação, isto é, por uma linguagem para a experiência. Assim, ao finalizar esta subseção, apresento a primeira camada acerca de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola, qual seja, a abertura para a experiência. A figura a seguir, que irei continuar a construir nas próximas subseções e que será mais detalhada em momento oportuno, auxilia-nos a visualizar o construto em desenvolvimento.

Figura 1 – A abertura para a experiência



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Tendo apresentado a figura, passemos para a próxima subseção.

### **5.2.2 O acontecimento da posição-parceiro**

Nesta subseção, analiso como as relações no *Projeto UNISALE* se organizam a partir das posições discursivas ocupadas pelos participantes e discorro sobre a não existência da posição do parceiro dada a priori na parceria universidade-escola. Dito de outro modo,

parece-me que pode até haver o lugar de parceiro, instituído no momento que o graduando ou pós-graduando é incorporado ao Projeto e a inscrição do professor é aceita, entretanto sua posição como tal deve ser elaborada via discurso, pois o que funciona no discurso são as posições dos sujeitos, e não seus lugares (ORLANDI, 2015). Nessa direção, parece-me necessário que os sujeitos passem do lugar para a posição de parceiro na relação com o outro no *Projeto UNISALE*.

De acordo com Mateus (2013), a colaboração como possibilidade de ressignificação de lugares sociais entre indivíduos da escola e da universidade não se dá por seu caráter normativo, isto é, pela sua instituição em documentos ou projetos. Nessa direção, a pesquisadora afirma que é somente nos eventos sociais que se realizam no cotidiano que essas possibilidades e disposições acontecem e ganham forma.

A partir da nossa perspectiva teórica, também compreendo que a posição do parceiro no Projeto não se dá a priori com a inscrição dos participantes no Projeto, mas é construída a partir de um acontecimento, que, em seu surgimento, retoma o espaço da interdiscursividade e o atualiza, desencadeando deslocamentos e rupturas (PÊCHEUX, 2006). Desse modo, concebo o acontecimento da posição-parceiro a partir da capacidade de criação de outras posições discursivas na parceria universidade-escola, que possam romper com uma memória discursiva que insiste em circular entre esses espaços. No *corpus*, essa memória é marcada pela representação do estagiário e da universidade como guardião de um conhecimento e avaliadora, o que parece paralisar ações e relações.

Assim sendo, apresento as participantes Veridiana, Amy e Laura, que estiveram em parceria no *Projeto UNISALE* em 2019. Essa parceria aconteceu em uma escola estadual da região central de Belo Horizonte e, diferentemente da maioria, houve o envolvimento de mais indivíduos da universidade. Isso se deve ao fato de que Amy, devido a questões pessoais e profissionais, teve que se desligar do Projeto e, assim, Laura deu continuidade à parceria com a professora Veridiana. Ademais, outras pessoas estiveram envolvidas nessa parceria, sendo eles um bolsista estadunidense da *Fulbright*<sup>37</sup> e, ao que tudo indica, um aluno pós-graduando que esteve na escola algumas vezes para realizar uma pesquisa.

No entanto, irei jogar luz nos dizeres dos membros do *UNISALE*, quais sejam, Veridiana, Amy e Laura. A parceria com a professora Veridiana no *Projeto UNISALE* aconteceu durante todo o ano letivo, sendo que Amy iniciou a participação com a professora

---

<sup>37</sup> O programa *Fulbright*, do governo dos Estados Unidos, oferece bolsas a acadêmicos norte-americanos para que desenvolvam pesquisas no exterior e para estrangeiros que gostariam de desenvolver pesquisas nos Estados Unidos.

e, após três meses, Laura deu continuidade, indo à escola, segundo ela, semanalmente. Laura, que era pós-graduanda à época de sua participação, não realizou pesquisas durante a parceria e, segundo seu relato, ela se voluntariou no *UNISALE* para que pudesse ter mais vivências na educação pública básica, uma vez que seu objeto de estudo no mestrado e no doutorado eram os estágios curriculares.

A partir disso, vejamos os recortes discursivos a seguir:

#### RD6

Eu acho que até teve um e-mail que eu recebi / não sei se foi um questionário ou algo assim / que é::: tava me perguntando, né / porque que eu solicitei participar do Unisale e tal / **e aí eu fiquei pensando nessa questão né / de é::: treinar o estagiário que tá se formando para professor / porque ele precisa dessa vivência na escola / e também é::: mostrar a realidade da escola pública né / essas coisas e::: ajudar também em algumas atividades /** porque às vezes eu sinto que /// a gente fica meio engessado pelo sistema / tem que seguir o conteúdo / tem que atingir certas habilidades e tal / então é isso. (Veridiana – professora. Entrevista).

#### RD7

A demanda que ela colocou lá para o Unisale era que ela precisava **de::: motivar os alunos dela / que ela queria que tivessem especificamente falantes nativos que fossem na escola /** porque ela tinha certeza que isso ia fazer com que os alunos dela / se interessassem mais pelo inglês / **e aí nas minhas observações é::: eu percebi que o problema dela não era esse sabe assim é::: na época obviamente eu não::: eu não tive nem /// obviamente eu não falei isso com ela / mas cheguei a cogitar assim / acho que o problema dela o buraco é um pouco mais embaixo** assim / acho que ela tem / e não sei se ela reconhece isso. (Amy – graduanda. Entrevista).

#### RD8

Então / **quando eu cheguei lá /// e tinha pouca demanda pelo menos era assim que eu lia /// eu me senti um pouco inútil (risos) /** e aí pensando nisso é muito interessante porque assim já vai / já tem uma contradição com aquilo que eu falei agorinha mesmo que é tipo /// dessa relação universidade escola né / **então / por mais que / que eu achasse interessante / poxa é escola que tem dizer o que a gente precisa / eu tava ali insatisfeita porque a escola tava dizendo para mim assim / a escola eu digo personalizada pela professora né / não a gente não precisa de muita coisa de você não (risos)** (Laura – pós-graduanda. Entrevista).

No recorte de Veridiana, no RD6, compreendemos as possíveis razões que a levaram a participar do Projeto e as expectativas que ela nutria ao se inscrever. No entanto, o que mais chama atenção no seu dizer é o vocábulo “estagiário”. Notamos que, ao buscar na memória algo que dê sentido à aproximação da universidade com a escola, a professora

menciona o estágio curricular obrigatório; a primeira tentativa de parceria entre estas instituições educacionais, segundo Foerste (2005).

Acredito que as distâncias, em suas diferentes esferas, entre essas instituições de ensino reproduzem no ambiente escolar a representação do membro da universidade como estagiário, uma vez que os professores em exercício na escola vivenciaram seus próprios estágios curriculares e é essa memória discursiva que os atravessam. Nessa direção, na falta de referência do que seria o *UNISALE*, Veridiana projeta a parceria universidade-escola que ela tem registro, ou seja, o estágio curricular, denominando o futuro parceiro como “estagiário”.

Sobre isso, Reis e Campos (2021) discutem sobre a dificuldade que os membros da universidade encontram ao estabelecer outras posições dentro do espaço escolar que não seja a de estagiário, uma vez que a comunidade escolar, muitas vezes, não conhece ou não tem registros de outros papéis de membros da universidade naquele espaço. As autoras discorrem que

[...] 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. (REIS; CAMPOS, 2021, p. 205).

Desse modo, Veridiana parece representar os membros da universidade como aqueles que irão à escola para aprender com ela (*treiNAR o estagiário que tá se formando para professor*), além de possibilitar que eles vivenciem a escola pública (*é::: mostrar a realidade da escola pública né*). Ao concluir seu enunciado, Veridiana parece buscar mais razões pela qual decidiu participar do Projeto e se inscreve em um discurso sobre uma possível troca entre membros da escola e da universidade, enunciando que ela também poderia receber algo da universidade.

No entanto, o pronome indefinido “algumas” (*ajudar também em algumas atividades*) produz sentidos de que essa ajuda seria indeterminada, sem uma definição ou questões delimitadas, o que parece sinalizar que a demanda da professora estava mais relacionada a esse aprendizado dos membros da universidade e a apresentação da escola pública para eles. Essas demandas da professora para o Projeto parecem se relacionar à sua

história de vida, pois Veridiana foi bolsista em um projeto de extensão para formação de professores de inglês na universidade federal em que se graduou e relatou, durante a entrevista, quão importante foi sua participação nesse projeto, o que, ao relacionarmos com sua demanda, parece-nos algo que ela gostaria de possibilitar para os participantes do Projeto (*porque ele precisa dessa vivência na escola*).

Amy, no que lhe concerne, no RD7, parece ter compreendido as demandas da professora Veridiana por outro viés, elencando, em sua visão, as questões que a professora requisitou quando elas iniciaram a parceria (*ela precisava de::: motivar os alunos dela / que ela queria que tivessem especificamente falantes nativos que fossem na escola*). A graduanda menciona sua presença na escola e na sala de aula da professora (*e aí nas minhas observações é::: eu percebi que o problema dela não era esse sabe*) e, ao utilizar o substantivo “observações”, ela parece se inscrever em uma memória discursiva do estagiário que observa as aulas de um professor, muitas vezes, à procura de erros e lacunas (*acho que o problema dela o buraco é um pouco mais embaixo*).

É importante ressaltar que, no *Projeto UNISALE*, o início de toda parceria se dá a partir da presença na escola para conhecê-la, conhecer o professor, seus alunos e isso pode se dar a partir de observações e de um processo de escuta que requer um trabalho para todos os membros do Projeto. Mas o que produz sentidos de que Amy parece ter assumido uma posição de estagiária é o que vem logo após em seu dizer, quando ela menciona que não direcionou essas questões com a professora e que não houve diálogo sobre tais questões (*é::: na época obviamente eu não::: eu não tive nem /// obviamente eu não falei isso com ela / mas cheguei a cogitar assim*). Nesse enunciado, o advérbio de modo “obviamente” produz sentidos de que Amy considerou correta sua atitude de não dialogar com a professora acerca dessas questões.

Desse modo, Amy parece ter estabelecido uma posição a partir da representação do estagiário, como no modelo clássico/tradicional. Como afirma Borelli (2018, p. 62), ao denunciar essa prática, a posição dos membros da universidade é entendida “[...] como um olhar que se volta para a escola buscando julgar o que acontece, o que falta ou o que deveria ser feito de forma diferente”, a partir de um lugar que autoriza o graduando a fazer julgamentos e tirar conclusões precipitadas do pouco que se vê na escola. Além disso, depreendemos as relações de poder e saber entre essas instituições educacionais e a manutenção de representações da universidade como aquela que se sente na posição de analisar o fazer do outro, sem interagir, dialogar, buscar compreender etc.

É interessante mencionar que Amy estava realizando um dos seus estágios curriculares obrigatórios na mesma época que participou do *UNISALE*. Questiono-me, assim, se, ao estar no espaço físico da escola, porém habitada pelo espaço universitário e seu modo de se conduzir nas ações e relações, Amy pode ter ocupado discursivamente as mesmas posições tanto em seu estágio curricular de observação, quanto na parceria com a professora Veridiana.

Na escuta de pares entre Veridiana e Amy, percebemos que Veridiana parece ter se inscrito no Projeto para possibilitar que membros da universidade aprendessem com ela e conhecessem a escola pública, sendo esta sua demanda. Para os membros do Projeto na universidade, no entanto, essa demanda da docente parece não ter ficado clara, pois, ao que tudo indica, ela não escreveu sobre isso no questionário de inscrição no Projeto. Assim, Amy a compreende por outro viés, qual seja, o que a professora possivelmente mencionou em conversas com a graduanda sobre convidar estrangeiros para suas aulas. A partir disso, a demanda da professora e aquilo que a graduanda entendeu acerca de sua demanda parecem ter se desencontrado e os esclarecimentos acerca dessas questões foram dificultados pela falta de diálogo acerca das demandas da professora e daquilo que Amy também observou e que poderia ter sido um ponto de partida para iniciar um trabalho conjunto com a docente.

Parece-me também que, devido à curta participação de Amy na parceria, o desencontro das demandas da professora e as representações dominantes das participantes acerca da posição de membros da universidade na escola como estagiários e o que isso desencadeia fizeram com que as participantes não conseguissem mobilizar outras posições nessa relação. Assim, ao que tudo indica, elas estabeleceram uma relação a partir de posições discursivas dentro de um estágio, como no modelo clássico/tradicional, em que não há muito diálogo ou interação entre os indivíduos.

A demanda de Veridiana para o *Projeto UNISALE* parece também não ter ficado muito clara para Laura, o que parece ter “emperrado” a relação entre elas também. Conseguimos perceber isso pelo dizer de Laura quando ela enuncia sobre como não havia demanda naquela parceria, no RD8 (*Então / quando eu cheguei lá /// e tinha pouca demanda pelo menos era assim que eu lia*). Além disso, Veridiana parece ter estabelecido uma atitude semelhante de estar disponível para contribuir com a formação de professores e futuros professores e lhes apresentar a escola pública, o que era, na verdade, um objetivo para Laura ao se voluntariar no *UNISALE*. No entanto, quando Laura se deparou com o evento decorrente do enfrentamento com o outro, esse posicionamento da docente pareceu sinalizar que ela teria pouco a fazer.



É interessante perceber que, quando Laura enuncia *pele menos era assim que eu lia*, ela nos auxilia na compreensão de que o funcionamento do *Projeto UNISALE* e seus princípios não são compreendidos por todos da mesma maneira. Parece-nos que os sujeitos “leem” o Projeto de acordo com suas representações acerca de si, do outro, da escola e da universidade. Nessa direção, um discurso direto se inscreve no recorte de Laura, coadunando a concepção de que a fala é fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido (AUTHIER-REVUZ, 2004); dessa maneira, a pós-graduanda relata aquilo que ela compreendeu ser o discurso do *Projeto UNISALE* (*poxa é escola que tem dizer o que a gente precisa*).

No entanto, Laura parece compreender essa demanda da escola, ou do professor, como algo da ordem prática e aplicável, ao “ler” na parceria com Veridiana que ela não podia oferecer nada naquela relação (*não a gente não precisa de muita coisa de você não*). Esse último enunciado causa o riso no sujeito que produz sentidos que apontam para uma inconformidade de Laura por não ter sido solicitada da forma como gostaria e uma certa dificuldade de falar sobre isso, uma vez que o riso implode e corta seu dizer.

Além do mais, o riso parece expressar seus sentimentos que giraram em torno da insatisfação e da frustração, ao ter dificuldades de compreender como seria a sua participação naquela parceria. Aqui, problematizamos os lugares sociais de professora e pós-graduanda e a assimetria de poder entre elas, que representa a pós-graduanda como aquela que porta o conhecimento e irá transmiti-lo, e a professora como aquela que deveria receber esses ensinamentos, pois parece que a frustração de Laura vinha dessa ordem de não conseguir contribuir com esse espaço a partir desse lugar da ciência e da aplicação.

Na escuta de pares entre Veridiana e Laura, pontuamos, novamente, uma questão interessante acerca do funcionamento do *Projeto UNISALE*, pois o significante “demanda”, comumente utilizado nas reuniões dos membros do Projeto na universidade, parece trabalhar em uma produção de sentidos diferente para cada participante, o que faz com que o entendimento do que seria os princípios do Projeto, como “atender a demanda do professor” e “estar a serviço do outro”, não seja o mesmo para cada membro. No caso de Laura, ela parece ter compreendido que, rapidamente, ao estar presente na escola, a professora iria lhe fazer pedidos que ela pudesse buscar respostas. No entanto, para Veridiana, sua disponibilidade e demanda parecem que estavam conectadas a receber os membros da universidade em sua escola, porém ela não contava com algo de uma ordem aplicável ou prática, o que se opõe às representações de Laura, o que culminou no desenrolar da relação entre elas.

Dessa forma, a partir de um jogo de imagens e ao não conseguir estabelecer uma relação por meio da sua representação acerca do que seria o funcionamento do Projeto, em que a demanda de Veridiana deveria ser algo que a docente precisasse em termos práticos, Laura sinaliza a sequência complexa de eventos que se estabeleceu com sua ida à escola, em tentativas de ambos os sujeitos de se posicionarem e posicionar o outro nessa relação.

Vejamos seu dizer a seguir e o recorte da graduanda Vanessa, que ressoa no *corpus*:

## RD9

Era engraçado porque eu não sei / não sei como é que eles (os alunos) compreendiam e eu acredito que cada um também vai compreender de alguma maneira assim mais específica, né, mais individual / digamos assim / mas a sensação que eu tinha que às vezes parecia que a gente tava lá / em alguns momentos / **como um elemento um pouco estranho na sala de aula é:: justamente porque parecia que não tinha /// função / aliás / até tinha né / por exemplo no primeiro dia que eu fui ela me apresentou para algumas turmas / não para todas se eu não me engano / mas me apresentou para algumas / disse que eu era da universidade e que eu tava lá tipo assim não vou lembrar a palavra que ela usou mas é como se ela tivesse dito alguma coisa no sentido de ela tá aqui par avaliar vocês / pra observar vocês / sei lá alguma coisa assim / foi::: eu devo ter anotado isso em algum lugar porque eu lembro que isso me impactou assim / pensei e eu acho / se eu não me engano / eu posso estar inventando isso aqui agora, né, para cobrir as lacunas que a gente tem nessas memórias / mas ela falou estagiário alguma coisa assim. (Laura – pós-graduanda. Entrevista).**

## RD10

**Eu ficava sentada observando a aula / observando o que ela tava fazendo / eu ficava lá / eu estAVA lá existia / entendeu? / tanto que era um negócio assim / tem professor tinha que né / claro que cada parceria é única / mas tem professor que ah essa pessoa está aqui né para ajudar a gente / sei lá até o ajudar a gente eu acho / eu não acho que é um discurso 100% bom não / eu acho meio / bem ruim mas tipo assim né / é completamente diferente do Ah minha estagiária da UFMG / O que ela veio vai fazer aqui? / Ah não sei nada ela vai estar aqui / entendeu? (risos) / Sabe aquelas observações de estágio obrigatório que você senta lá e faz NADA? Era algo bem parecido / Você está lá / você existe né / era algo BEM parecido / ai:: eu tava lá. (Vanessa – graduanda. Entrevista).**

Nos recortes anteriores, há indícios de como as participantes demonstram dificuldade de mobilizar outra posição em suas relações que não aquelas já historicizadas na ida da universidade à escola, quais sejam, a posição do estagiário e do membro da universidade como transmissor de um conhecimento que irá avaliar seus membros. Laura, no RD9, menciona que se sentia como alguém que não pertencia à sala de aula de Veridiana, pois

não sabia muito bem o que deveria fazer naquele espaço (*como um elemento um pouco estranho na sala de aula é:: justamente porque parecia que não tinha /// função*), o que ressoa no dizer de Vanessa, no RD10 – graduanda que participou do Projeto entre 2017 e 2019 –, quando ela discorre sobre suas visitas nas salas de aula durante uma parceria no Projeto (*Eu ficava sentada observando a aula / observando o que ela tava fazendo / eu ficava lá eu estAVA lá / existia*).

As repetições do verbo “estar” nos enunciados RD9 (*a gente tava lá; eu tava lá; ela tá aqui par avaliar vocês*) e RD10 (*eu estAVA lá; ela vai estar aqui; Você está lá / você existe, né; Ai:: eu tava lá*) e os advérbios de lugar “lá” e “aqui” parecem produzir sentidos de que as participantes, apesar de presentes fisicamente nas escolas, não conseguem realizar outros movimentos para não somente estarem, mas para serem naquela relação. Isto é, há algo que parece barrado ou negado nessas relações, o que faz com que elas estejam ali como membros do Projeto UNISALE, mas não consigam ser e pertencer àquele espaço.

Reis e Campos (2021) argumentam que na ida de membros da universidade para a escola, estar presente fisicamente naquele espaço não é garantia de que ali realmente esteja o sujeito. Para as autoras, seria necessário estar naquele espaço com o outro e consigo mesmo, buscando as possibilidades nas quais os sujeitos possam se fazer presença no espaço físico e intersubjetivo do outro. Mastrella-de-Andrade (2020b) também argumenta que não bastaria uma mudança geográfico-espacial, ou seja, a diminuição da distância física entre essas instituições, pois esta não garante a mobilização dos sujeitos e das posições discursivas nas parcerias. Rosa-da-Silva (2019; 2021), por sua vez, corrobora as autoras citadas e defende que estar em parceria na e com a escola envolve uma mudança de postura, uma reavaliação dos modos de ser e estar no espaço escolar.

Ao que parece, Laura e Vanessa, em suas respectivas parcerias, não conseguiram romper com as posições hegemônicas que petrificam as relações entre sujeitos desses espaços. Parece-me que suas dificuldades se originaram de um obstáculo erguido pelas professoras que também encontraram impasses ao mobilizar posições nas relações e no trabalho colaborativo no *Projeto UNISALE*. O dizer de Laura, RD9, corrobora esse gesto de interpretação quando ela traz à memória como a professora a apresentou para os alunos (*é como se ela tivesse dito alguma coisa no sentido de ela tá aqui para avaliar vocês / pra observar vocês*).

É interessante notar como essa possível fala da professora ao apresentar Laura para os alunos, a partir do verbo “avaliar”, retoma a representação da universidade como avaliadora. No entanto, interessante, a universidade estaria na sala de aula das escolas para avaliar os alunos. Já o verbo “observar” ressoa na representação do estagiário, como

mencionado por Amy, no RD7, o que se inscreve no dizer de Laura ao buscar na memória algo que dê sentido às posições que se estabeleceram no espaço escolar (*eu posso estar inventando isso aqui agora, né / para cobrir as lacunas que a gente tem nessas memórias / mas ela falou estagiário alguma coisa assim*).

Reafirmo que não buscamos a verdade nos dizeres dos sujeitos, mas o modo como eles rememoram algo vivenciado, criando uma ficção que se torna realidade e verdade por meio da discursividade (CORACINI, 2007; ECKERT-HOFF, 2008). Desse modo, mesmo que a docente não tenha utilizado a palavra estagiário, compreendo que, em sua busca para dar sentido ao que aconteceu, Laura retoma essa posição, podendo significar que, para ela, foi desse lugar que a professora a posicionou.

Conforme destaca Mateus (2013), acomodar projetos de parceria universidade-escola, como o Pibid, e aqui, para nós, como o *Projeto UNISALE*, em concomitância com os estágios curriculares, não parece ser suficiente para o estabelecimento destes. Assim sendo, como já mencionei, ao retornar para essa memória que insiste em circular e posicionar os sujeitos, as relações podem ser petrificadas e impedidas de se movimentarem rumo a um trabalho colaborativo e significativo para aqueles envolvidos.

Vanessa, no RD10, corrobora essas afirmações ao discorrer sobre como a professora com quem esteve em parceria no Projeto a nomeava. Conforme Larrosa (2020), em consonância com os estudos discursivos e psicanalíticos aos quais nos filiamos, não só aquilo que dizemos, mas como dizemos, constitui-nos, pois as diferentes maneiras de dizer nos posicionam em diferentes relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros. Nessa direção, Vanessa busca formular em seu dizer como ela acredita que a professora deveria tê-la apresentado aos membros da comunidade escolar.

Ela faz uso do discurso direto para trazer a voz de supostos professores que apresentariam o parceiro do *UNISALE* como alguém para auxiliá-lo (*mas tem professor que ah essa pessoa está aqui, né, para ajudar a gente*), porém logo se coloca em seu dizer ao mencionar que esse modo de apresentar o parceiro não seria ideal (*Sei lá até o ajudar a gente eu acho / eu não acho que é um discurso 100% bom não*). Na utilização do advérbio de inclusão “até”, seu dizer parece significar que ela considera diversos modos de nomeação do parceiro como não adequados, incluindo a apresentação deste como alguém que estaria no espaço escolar para ajudar.

Logo após, por meio de uma heterogeneidade enunciativa mostrada, isto é, a presença do discurso do outro (AUTHIER-REVUZ, 2004), Vanessa reproduz uma possível conversa que ouviu entre a professora e alguém da comunidade escolar (*Ah, minha estagiária*

da UFMG, o que ela veio vai fazer aqui? Ah não sei, nada, ela vai estar aqui, entendeu? (risos)). Esse enunciado causa o riso na participante, que incide sobre ela e a desestabiliza, revelando ali algo parece incomodar o sujeito. Finalmente, ela retoma a suposta nomeação que recebeu da professora – qual seja, a de estagiária – e parece se posicionar desse lugar (*Sabe aquelas observações de estágio obrigatório que você senta lá e faz NADA?*).

A ênfase no advérbio “nada” poderia sinalizar uma insatisfação por não ter sido solicitada da posição do membro da universidade que oferece algo de ordem prática, da aplicação, o que ressoa no advérbio “inútil”, enunciado por Laura no RD8. Além disso, essa ênfase parece produzir sentidos de que, ao não ser demandada dessa posição que oferta algo, Vanessa simplesmente se exclui da sala de aula da professora, apenas preenchendo um espaço físico (*Você está lá / você existe, né. Era algo BEM parecido. Ai:: eu tava lá*), sentindo-se, de certa forma, como um elemento pouco estranho, assim como Laura, no RD9.

Outra possível interpretação me leva a afirmar, a partir de Borelli (2018), que as representações, imbuídas no interdiscurso acerca do estagiário dos cursos de licenciatura na escola, muitas vezes os compreendem em uma posição passiva e que pouco contribui ou interage naquele espaço (BORELLI, 2018). Apesar disso, no Capítulo 2, discutiremos sobre várias iniciativas de professores que pensam e trabalham o estágio supervisionado estabelecendo diferentes vivências na formação docente. Assim sendo, Vanessa parece acionar essa representação ao comparar sua atuação na sala de aula da professora às suas vivências nos estágios curriculares, demonstrando que sua posição permaneceu a mesma, apesar dos lugares de estagiário e parceiro serem distintos.

Os gestos de interpretação empreendidos até aqui nesta subseção nos mostram que o *Projeto UNISALE* abre vias para o estabelecimento de um outro lugar, aquele do parceiro, porém construir e sustentar essa posição parece ser tarefa dos sujeitos envolvidos na parceria; tarefa esta que se dá via discurso, por meio daquilo que é dito e daquilo que é ação nessa relação. O que significa abrir-se para a criatividade que “[...] implica na ruptura do processo de produção de linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua.” (ORLANDI, 2015, p. 35).

Em estudo anterior (CAMPOS, 2019), a parceria no *UNISALE* foi descrita como um acontecimento, havendo implicações para a sala de aula de LI na relação entre professora e alunos e no ensino e aprendizagem da língua. No entanto, parece-me que, para que a parceria venha a ser um acontecimento em sala de aula, é necessário que haja essa primeira

ruptura, no primado das relações entre os sujeitos, dessa produção de linguagem, mobilizando esses sujeitos para a construção e sustentação da posição-parceiro.

Nesse sentido, o acontecimento da posição-parceiro seria uma ruptura para não reforçar posições historicizadas nessa relação entre indivíduos da escola e da universidade e estimular outra posição nessa relação, qual seja, a do parceiro. Em nosso *corpus*, flagramos o acontecimento da posição-parceiro nos enunciados dos participantes diante da capacidade ou não de nomear o outro como “parceiro”. Notemos que Laura, em um lapso que ela mesma percebe, corrobora esse gesto de interpretação. Vejamos o recorte a seguir:

RD11

Eu não vou me lembrar exatamente como é que foi / se esse já era o dia da Amy ir / **que era a outra estagiária / ESTAGIÁRIA / olha eu usei a palavra que ela** [inc.] (risos). (Laura – pós-graduanda. Entrevista).

Lacan (1953/1998), ao discorrer sobre o ato falho afirma que “[...] todo ato falho é um discurso bem-sucedido, ou até formulado com graça, e que, no lapso, é a mordada que gira em torno da fala, e justamente pelo quadrante necessário para que um bom entendedor encontre ali sua meia palavra.” (p. 268). Encontro, assim, no ato falho de Laura, que ela mesma percebe – o que causa o riso e a interrupção de sua fala – aquilo que o sujeito gostaria de esconder, mas que é revelado a despeito da tentativa de controle do dizer, pois a manifestação do inconsciente não é algo controlável na comunicação e no uso das palavras. Seu lapso (*que era a outra estagiária ESTAGIÁRIA / olha eu usei a palavra que ela*), ao que tudo indica, pode significar que Laura também acredita ter sido essa sua posição na sala de aula de Veridiana, não conseguindo, assim, instaurar um acontecimento da posição-parceiro e abandonar o lugar/posição conhecido do estagiário.

Na escuta de pares entre Veridiana e Laura, podemos perceber que ambas parecem não ter conseguido se posicionar a partir desse acontecimento, reverberando, em seus dizeres, esse retorno à memória discursiva do estagiário, o que faz com que Laura se frustre ao não conseguir assumir outra posição nessa relação e não conseguir trabalhar de forma consistente e colaborativa com a professora. Assim, Laura parece nutrir um sentimento de não ter pertencido aquele espaço e não ter se sentido útil nessa parceria.

Observemos, contudo, o dizer do professor Michel, docente já apresentado na subseção anterior:

RD12

Empatia / essa palavra que descreve toda / tudo que eu falei / que era o que eu **sentia uma parceira do meu lado / ela tinha empatia comigo / ela sabia das minhas dificuldades.** (Michel – professor. Entrevista).

Seu recorte sinaliza a nomeação de Amanda, a pós-graduanda que esteve em parceria com ele no *Projeto UNISALE*, como “parceira”. Ele menciona o sentimento em relação a Amanda que parece significar um companheirismo (*sentia uma parceira do meu lado*) e uma conexão com o outro (*ela tinha empatia comigo / ela sabia das minhas dificuldades*). Chama-nos atenção a utilização do vocábulo “empatia”, que tem como radical a palavra grega *pathos*, que remete à paixão, que, para Larrosa (2020), seria uma das premissas para a experiência, na capacidade de afetar-se com o outro e reconhecer suas próprias ignorâncias e fragilidades.

Além disso, de acordo com Dunker e Thebas (2021), a empatia exige empenho, dedicação e trabalho. Esse último, segundo os autores, só pode ser realizado se há algo anterior nessa relação, qual seja, um interesse genuíno de estar com o outro. Reis e Campos (2021), ao trazerem essa discussão para o campo da formação de professores de inglês na parceria universidade-escola, compreendem “[...] 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.” (p. 209). Em outras palavras, a empatia, enunciada por Michel, parece perpassar o interesse genuíno de Amanda nas questões do docente por meio de uma posição dedicada e confiável.

Parece-me, assim, que o acontecimento da posição-parceiro passa por uma capacidade de se identificar com o outro e traços desse outro, de nos vermos pelo o olhar dele e ali sermos capturados. A esse processo, Freud denominou identificação, isto é, “[...] a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1920/1980, p. 133). Esta diz do modo como um sujeito lida, em processos muitas vezes inconscientes, ao ter contato com o outro. Michel, no RD12 e na subseção anterior, parece se identificar com os traços que Amanda o envolve nessa relação.

Não há, no *corpus* de Michel, a utilização do vocábulo “estagiária” para se referir a Amanda; como bem nos explica Orlandi (2002), o não-dito, assim como o dito, produz sentidos nos dizeres dos sujeitos. A meu ver, a não menção ao lugar de estagiário apresenta fortes indícios de que, para esses participantes, houve um acontecimento, ou seja, uma ruptura

de representações e posições dominantes nessas relações e, assim, o acontecimento da posição-parceiro.

Entretanto, instaurar essa posição não significa, necessariamente, que ela será sustentada o tempo todo. Os sujeitos poderão se movimentar por posições, ora retornando a posições dominantes – por exemplo, da universidade como portadora de um conhecimento buscando resolver os problemas da escola –, ora mobilizando, novamente, a posição-parceiro, estando, muitas vezes em um entrelugar em meio às posições. Compreendo, assim, por meio de nossa perspectiva teórica, que em um acontecimento sempre há um fragmento da memória e que as posições discursivas na relação com o outro não são necessariamente fixas.

Amanda, por sua vez, nos dá indícios de seus traços que podem ter capturado Michel e feito com que a posição-parceiro fosse mobilizada. Vejamos o recorte a seguir:

#### RD13

Assim / eu tava lá para coNHECER e eu acho que eu tentei deixar isso claro desde o começo / **eu não lembro é:: ao certo quais as palavras que eu utilizei / mas eu lembro que no meu primeiro contato com o professor que eu trabalhe::i é::** eu tive uma conversa nesse sentido de falar / olha eu tô aqui para a gente trabalhar junto / eu não estou aqui para julgar seu trabalho / eu não estou aqui para criticar o que você vai fazer / **a gente está aqui junto então seus problemas são os meus problemas e assim no que a gente puder se ajudar eu tô aqui para isso / é:: e eu acho que isso repercutiu nessa relação, porque foi sempre assim / foi uma relação de trabalho em conjun:::to foi / a gente tava / quando eu estava presente naquela sala de aula eu dividia né as dificuldades / as vitórias / quando os alunos participavam eu ficava feliz / quando tinha um problema eu ficava triste / eu particiPEI eu acredito daquela realidade. (Amanda – pós-graduanda. Entrevista).**

Ao puxar na memória algo vivenciado, Amanda menciona não se recordar das palavras exatas que utilizou ao conversar com o professor Michel em seus primeiros contatos (*eu não lembro é:: ao certo quais as palavras que eu utilizei / mas eu lembro que no meu primeiro contato com o professor que eu trabalhe::i*). Mesmo assim, ela busca reconstruir a conversa que diz ter tido com o docente, trazendo sua voz para o seu dizer. Esse último, por sua vez, compreende elementos interessantes que vão ao encontro do que tenho analisado até aqui neste capítulo.

Amanda assinala seu objetivo de trabalhar em conjunto, deixa claro que não está na posição de avaliar o trabalho do docente ou de criticá-lo e enfatiza sua presença genuína naquele espaço. Além disso, por meio do pronome reflexivo recíproco “se”, ela estabelece sua posição naquela parceria; ela estaria ali para apoiar e ser apoiada (*e assim no que a gente*



*puder se ajudar eu tô aqui para isso*). A própria Amanda reflete sobre como essas conversas se desdobraram em ações efetivamente, isto é, em um trabalho colaborativo (*é:: e eu acho que isso repercutiu nessa relação / porque foi sempre assim / foi uma relação de trabalho em conjun:::to*).

Retomando a empatia enunciada por Michel no RD12 para se referir à Amanda, segundo Dunker e Thebas (2021), esta não está relacionada apenas ao sentimento, mas à ação na relação. Segundo os autores,

[...] a simpatia e a tolerância pelo outro, a capacidade de nos colocarmos no seu lugar, ou de nos refletirmos nele como um espelho são condições necessárias, mas insuficientes para caracterizar a experiência da empatia. A empatia não é apenas um circuito amoroso ou de mútua compreensão, ela é uma forma de fazer coisas juntos, uma maneira de compartilhar *a ação*, não apenas os sentimentos. (p. 250, grifo nosso).

Nesse sentido, parece-me que a “empatia” vivenciada por Michel também perpassa as ações de Amanda, que assume uma posição de pertencimento ao espaço escolar, compartilhando as emoções, as preocupações e as vitórias (*quando eu estava presente naquela sala de aula eu dividia né as dificuldades / as vitórias / quando os alunos participavam eu ficava feliz / quando tinha um problema eu ficava triste*) e trabalhando em conjunto.

Assim sendo, Amanda nos dá indícios de que ela conseguiu estabelecer uma mudança de postura e uma reavaliação dos modos de ser e estar no espaço escolar, distintos de uma memória acerca da aproximação entre esses espaços que insiste em circular e petrificar relações, o que faz com que ela se torne uma presença colaboradora (REIS; CAMPOS, 2021) naquele espaço. Amanda parece se dispor a ser-com-o-outro em sua parceria, o que é compreendido por Campos (2019) como um princípio fundamental no *Projeto UNISALE*.

Nesse enunciado, também é interessante observar que Amanda incorpora uma concepção discursiva da extensão como uma relação dialógica entre universidade e sociedade e se afasta de uma visão da extensão como uma prática assistencialista que, segundo Oliveira (2022), tem se destacado há bastante tempo. Assim, o acontecimento da posição-parceiro também corrobora uma extensão socialmente orientada, em uma alternativa de se construir o conhecimento, de interpretar realidades e de se colocar em uma posição de aprendiz, principalmente por meio do reconhecimento dos limites e ignorâncias por parte dos membros da universidade.

Ademais, Rosa-da-Silva e Roque (2020) denominam essa mudança de postura como uma relação “outra” entre a escola e a universidade. Em seu texto, que desafia as normas modernas/coloniais da publicação científica e se organiza a partir de uma conversa entre os autores, o professor Henrique, que leciona inglês em uma escola pública, discorre sobre como ele percebeu essa relação “outra” no estágio curricular:

Vocês chegaram na escola para contribuir com o que eu já estava desenvolvendo, perguntando e querendo saber o que poderiam fazer para somar e, o mais importante, o que poderíamos realizar juntos/as. Vocês buscaram conhecer a escola, o contexto, os/as alunos/as. Criamos oportunidades para trabalhar juntos/as, com o objetivo de ajudar no desenvolvimento dos/as alunos/as da escola. (ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020, p. 130).

Além da postura de estar naquele espaço para contribuir com o trabalho em colaboração e verdadeiramente conhecer a escola e seus membros, os autores mencionam a atitude dos integrantes da universidade de estarem presentes na escola se envolvendo nas atividades e realmente participando daquela vivência. A percepção do professor da escola de que o objetivo dos membros da universidade não era o de avaliar seu trabalho e a postura de estarem abertos e disponíveis também foram elementos cruciais. Como podemos perceber, nossos gestos de interpretação acerca do dizer de Amanda ressoam no que os autores denominam relação “outra”.

Assim, percebemos que, na parceria entre a professora Veridiana, a graduanda Amy e a pós-graduanda Laura, as representações dominantes acerca da posição da universidade na escola – como estagiário ou como alguém que irá sempre oferecer algo de ordem prática ou aplicada – ao não serem questionadas e fraturadas nessas relações fizeram com que uma sequência de eventos se desenvolvesse de modo que o acontecimento da posição-parceiro não fosse mobilizado. Já na parceria entre Michel e Amanda, percebemos que as representações dominantes já haviam sido questionadas e fraturadas, o que também culminou, além de uma abertura para a experiência, no acontecimento da posição-parceiro nessa relação.

Desse modo, ao finalizar esta subseção, apresentamos mais uma camada na construção acerca de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola, qual seja, o acontecimento da posição-parceiro. Assim, na minha concepção, a linguagem para a experiência na relação universidade-escola seria um modo de ser, dizer e fazer que comporte a abertura para a experiência e o acontecimento da posição-parceiro, por meio da ruptura de

representações e posições e de já-ditos e já-feitos historicizados nessa relação. Sendo assim, na figura a seguir, adiciono mais uma camada acerca da linguagem para a experiência na relação universidade-escola.

Figura 2 – O acontecimento da posição-parceiro



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Feito isto, passamos para a próxima subseção.

### 5.2.3 A travessia da escuta

Nesta subseção, discuto acerca dos elementos que nutrem o diálogo e a escuta, entendidos como princípios cruciais no *Projeto UNISALE* (REIS *et al.*, 2022), e como estes transportam os sujeitos para o encontro com o outro. Parto do princípio de que, para que a linguagem para a experiência possa se constituir na relação com o outro na parceria universidade-escola, faz-se necessário que os sujeitos empreendam um diálogo sem se apressarem para preenchê-lo com o que já disseram, já viram ou já sabem nesse emaranhado

de discursos entre a universidade e a escola. Navegando, assim, em outros modos de ser, dizer e fazer na relação com o outro na parceria universidade-escola.

Dunker e Thebas (2021) elucidam que a palavra “diálogo” quer dizer significado que atravessa, que faz travessia, e acrescentam que “[...] dialogar é, portanto, empenhar-se para que o significado do que o outro diz e do que o outro sente chegue até você” (p. 74). Isto é, para que você dê atenção e cuide daquilo que escuta em um esforço para que o que o outro diz e sente lhe atravesse. Inúmeros pesquisadores (THORKILDSEN; STEIN, 1996; SMEDLEY, 2001; TRENT; LIM, 2010; NG; CHAN, 2012; JONES *et al.*, 2016; MATEUS, 2009; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020a; 2020b; REIS *et al.*, 2019a; CAMPOS, 2019; ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020) afirmam que as iniciativas que nutrem o diálogo, a escuta e o processo de ser-com-o-outro são elementos essenciais na relação universidade-escola.

Silvestre (2017) e Sól (2020), por exemplo, reafirmam a importância dos mecanismos de escuta na formação de professores de inglês. Silvestre (2017), inclusive, propõe a construção de espaços de fala, ou seja, “[...] tempo e lugar de emersão e escuta atenta de distintos saberes na construção de saberes outros, fundamentados em uma lógica plural e dialógica de construção de conhecimentos.” (SILVESTRE, 2017, p. 253). Sendo assim, acredito que esse diálogo e, por sua vez, essa escuta vulnerável e desarmada no contato com o outro, permeia as possibilidades de uma linguagem para a experiência, para esse furo no ser, dizer e fazer historicizado na relação entre sujeitos da escola e da universidade.

Nessa direção, apresento as participantes Sol e Edith, que participaram do Projeto em 2020. A parceria entre elas é uma das que se desenvolveram no ambiente virtual devido ao isolamento social provocado pela pandemia da covid-19. Sol lecionava em uma escola estadual em Belo Horizonte à época da participação no Projeto e Edith, na ocasião da participação no *UNISALE*, havia defendido o mestrado no ano anterior e participava do Projeto, pois tinha interesse em dar continuidade aos seus estudos na pós-graduação. A parceria entre elas ocorreu durante todo o ano letivo, sendo iniciada logo após a reestruturação dos projetos do *Programa Interfaces* diante do isolamento social, o que aconteceu em meados de maio de 2020.

Segundo as participantes, elas se encontravam virtualmente uma vez por semana ou quinzenalmente, porém mantinham contato intenso, por meio de um aplicativo de mensagens. Durante o ano letivo de 2020, elas se debruçaram sobre o desenvolvimento de materiais didáticos, principalmente como forma de complementar ou substituir os Programas

de Estudos Tutorados (PET)<sup>38</sup>. Elas também tiveram a oportunidade de trabalhar na produção de PET para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por meio do intermédio de uma professora, ex-participante do *UNISALE*. Posteriormente, a professora Sol continuou a se dedicar aos materiais, videoaulas e programas ao vivo na *Rede Minas* relacionados ao ensino de inglês durante o Ensino Remoto Emergencial.

Vejamos os recortes discursivos:

RD14

**É / né / se antes eu entrei assim / vai com medo mesmo / com a Sol esse destravamento / porque foi é /// ela é muito dinâmica né então / e falava o que que eu faço? (risos) E aí? O que que você me diz disso? (risos) então / nós tínhamos que conversar / eu falei então vamos conversar sobre isso / porque eu não tava ali para dar resposta né / porque eu não tinha todas as respostas mesmo / então a gente conversava / e na conversa a gente reelaborava né / chegava em um /// FLUIU / a parceria fluiu sabe.** (Edith – pós-graduada. Entrevista).

RD15

**Ela trazia coisas diversificadas / tinha um mural online com as atividades de:::les / usava o Can:::va / usava o Padlet / então assim / são coisas diferentes que ela foi trazendo / é tanto que o PET do governo foi é é::: modificado né / foi modificado justamente para poder incluir estas atividades diferenciadas por que isso que tá atraindo o aluno / então eu gostava de ouvir as hisTÓRIAS / às vezes se faz necessário perder tempo para ganhar tempo né / perder tempo ouvindo o outro contar histórias né / o que aconteceu com seus alunos e::: ela fazia partilha também das coisas dela né / que assim aquilo que a gente viveu né.** (Edith – pós-graduada. Entrevista).

RD16

Foi aí que eu encontrei com a Edith né / a gente começou a se reuni:::r / e ela me ajudou muito nesse /// nesse /// MAR / assim né / que a gente tava num mar sem rumo né / como se ela fosse aquele barquinho que desce a mão e me puXAssé e falasse assim **agora você tá SALva /// agora você tem aqui um BARco pra gente vai navegar junto /// ainda NÃO ERA um porto seguro / ainda era um barco** porque TAva / ainda tava todo mundo assim nessa busca /// nessa busca pela / pelo encontro com aluno que tava em CAsa /a gente não sabia se ele tinha acesso / **e aí que começou a história né / a nossa história /// a nossa história com Unisale começou assim.** (Sol – professora. Entrevista).

<sup>38</sup> Os PET foram um conjunto de atividades de todos os componentes curriculares de cada etapa de ensino que os estudantes realizaram em casa para dar continuidade ao seu processo de ensino e aprendizagem durante o isolamento social imposto pela pandemia da covid-19. O material foi a principal ferramenta e o instrumento estruturante desenvolvido para o regime de estudo não presencial, oferecido pela SEE/MG.

Os enunciados de Edith, assim como os da maioria dos participantes, ressoam acerca do seu sentimento de apreensão ao iniciar sua atuação no Projeto. Assim como Amanda, no RD3, Edith parece direcionar suas emoções para um certo entusiasmo para a participação no *UNISALE*, pois, mesmo com seus receios, ela parece se abrir à relação com o outro (*É / né / se antes eu entrei assim / vai com medo mesmo*). Ao que tudo indica, após conhecer Sol, seus receios foram enfraquecidos (*com a Sol esse destravamento*), o que se coaduna, novamente, com a abertura e disposição de Michel e Amanda, por exemplo. O substantivo “destravamento” também produz sentidos acerca dessa abertura.

Continuando em seu dizer, Edith, ao ser demandada por Sol a partir de um lugar daquela que traria as soluções e respostas práticas (*e falava o que que eu faço? (risos) E aí? O que que você me diz disso? (risos)*), parece não responder dessa posição, o que também causa o riso na participante, ao lembrar as investidas de Sol para posicioná-la nesse lugar. Interpretamos nessa direção, pois o dizer de Edith produz efeitos de sentido de que, em vez de aderir a essa posição da universidade como aquela que irá sempre oferecer algo de ordem prática ou aplicada à escola, convida Sol para também dizer algo, para conversarem sobre as questões que a professora atribuía a ela (*então / nós tínhamos que conversar*).

Com base nisso, interpretamos que Edith busca mobilizar uma posição-parceiro de modo similar a Amanda, deixando ver brechas em representações dominantes e se abrindo para enunciar de um outro lugar; aquele do parceiro. Um lugar de enunciação que, a nosso ver, “[...] instaure novas representações, novos modos de pensar sobre o espaço escolar e sobre a universidade, suas camadas e conexões e suas possibilidades de ação” (SÓL, no prelo). Parece-me também que uma abertura para a experiência, por meio de rupturas de representações e posições historicizadas, acontece quando Edith se propõe ao diálogo e à escuta, por meio da ciência de sua ignorância naquela relação (*então / nós tínhamos que conversar / eu falei então vamos conversar sobre isso / porque eu não tava ali para dar resposta, né / porque eu não tinha todas as respostas mesmo / então a gente conversava / e na conversa a gente reelaborava, né*).

A articulação da escuta com a ignorância se torna um elemento potente, pois, conforme Dunker (2020), a ignorância seria o ponto de partida para a escuta e a abertura para o outro. Larrosa (2020) também sinaliza que “[...] só somos capazes de escutar àqueles que não entendemos de imediato, àqueles que não sabemos de imediato o que é que dizem e o que é que querem dizer” (p. 66). Dunker e Thebas (2021, p. 78) também discorrem sobre como o primeiro passo para escutar o outro é despossuir-se “[...] de seus personagens, de suas prerrogativas, de seus direitos, de sua língua, de seu círculo neurótico particular”.

Compreendo, portanto, que, nessa relação com o outro na parceria universidade-escola, despir-se do conhecido, daquilo que você acredita saber, apresenta-se como crucial para conseguirmos estabelecer um diálogo com o outro. Isto é, para que aquilo que ele diz e sente lhe atravessasse e que você escute o que ele “diz” e não o que você “espera” escutar, uma vez que estamos emaranhados em uma memória discursiva entre esses espaços que persiste em nos rodear.

Assim, a partir do des-ser de Edith, ela parece se deslocar dessa representação de que porta um conhecimento totalizante, completo e que se quer verdade, para se inscrever em uma posição que porta um conhecimento que acolhe sua ignorância e incompletude e, por essas características, como nos ensina Loures (2014), comporta a possibilidade de criar, de se abrir para inventar um fazer possível nessa relação, ou como enuncia Edith, para reelaborar (*e na conversa a gente reelaborava, né*).

Conforme Dunker e Thebas (2021), esse despossuir-se passa pela linguagem, pois somos essencialmente efeito de linguagem. Interpretamos que Edith parece ter se despossuído de uma linguagem da ciência e da técnica e se relacionado com Sol por meio de “[...] uma linguagem na qual seja possível elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós.” (LARROSA, 2020, p. 68).

Nessa direção, Larrosa (2020) também discorre sobre uma linguagem para a conversação no campo educativo. Edith, no RD14, nos dá pistas dessa conversação quando enuncia *então / nós tínhamos que conversar / eu falei então vamos conversar sobre isso / porque eu não tava ali para dar resposta né*. Isso porque, a conversação pressupõe justamente uma relação horizontalizada para que os sujeitos possam se “[...] sentir do mesmo tamanho, na mesma altura” (LARROSA, 2020, p. 71). Rosa-da-Silva e Roque (2020) e Mastrella-de-Andrade (2020b) também assinalam essa relação horizontalizada entre indivíduos da escola e da universidade e ressaltam a importância de se investir em relações menos hierárquicas e mais circulares.

Entretanto, assim como Dallmer (2004), pontuo que essa horizontalidade na conversação, proposta por Larrosa (2020), não é totalmente possível em relações humanas que intrinsecamente carregam questões relativas a poder e hierarquia. O que é possível, como nosso *corpus* demonstra, é uma mudança de posição a partir, principalmente, do que Larrosa (2020) denomina oralidade na conversação. O filósofo nos explica que

[...] na voz, o que está em jogo é o sujeito que fala e que escuta, que lê e

escreve. A partir daqui se poderia estabelecer um contraste entre uma língua com voz, com tom, com ritmo, com corpo, com subjetividade, uma língua para a conversação...e uma língua sem voz, afônica, átona ou monótona, arritmica, uma língua dos que não tem língua, uma língua de ninguém e para ninguém, que seria, talvez, essa língua que aspira a objetividade, a neutralidade e a universalidade e que tenta, portanto, o que foi apagado de todo traço subjetivo, a indiferença tanto no que se refere ao falante/escritor quanto no que se refere ao ouvinte/leitor. (LARROSA, 2020, p. 72).

Nesse sentido, apesar de conseguirmos um reposicionamento a partir de uma tentativa de horizontalidade da relação universidade-escola, o que me soa mais relevante seria justamente os sujeitos colocarem suas vozes e corpos, mostrarem-se para o outro e inscreverem suas subjetividades nessa relação. Resistindo, a todo momento, a uma falsa neutralidade na busca por uma suposta objetividade no encontro com o outro, pois este, por excelência, será permeado de afetos, paixões e sofrimentos. E, ao que tudo indica, não é possível conversar com o outro sem sua própria voz, sem dizer daquilo que você é e o que você sente. Não me parece possível, assim, na relação universidade-escola, uma linguagem descorporificada e desvozeada, sem colocar em jogo as pessoas que falam e escutam.

Além disso, Mateus (2013) nos explica que as parcerias ganham potencial à medida que é valorizado aquilo que cada um dos participantes trazem para o desenvolvimento do todo. Os dizeres de Edith, no RD15, inscrevem-se nessa afirmação ao posicionar Sol como membro atuante naquela parceria, que agrega e também contribui para o todo (*Ela trazia coisas diversificadas / tinha um mural online com as atividades de:::les / usava o Can:::va / usava o Padlet / então assim / são coisas diferentes que ela foi trazendo*).

Assim, temos indícios de que é necessário que o professor em exercício na escola também esteja aberto a se colocar nessa relação. Inúmeras pesquisas evidenciam, assim como Mateus (2013), que os esforços coletivos de todos os participantes (NG; CHAN, 2012; ZEICHNER, 1992), e o engajamento e trabalho contínuo de todos os envolvidos (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2013; ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020; REIS; CAMPOS, 2021) são elementos cruciais em parcerias universidade-escola e que estas podem não ganhar contornos promissores sem a abertura e envolvimento do professor em exercício na escola.

O substantivo “história” nos chama atenção por sua repetição no recorte de Edith e de Sol. Edith, no RD15, reafirma a relevância da escuta na relação universidade-escola (*então eu gostava de ouvir as hisTÓRIAS / às vezes se faz necessário perder tempo para ganhar tempo, né / perder tempo ouvindo o outro contar histórias, né*) e menciona o poder das narrativas na construção de relações e do sentimento de estar envolvido com o outro. Sobre isso, bell hooks (2020) nos explica que contar histórias é uma das maneiras que temos



para iniciar o processo de sentimento de pertencimento a uma comunidade, seja dentro ou fora da sala de aula. Para a autora, a academia tem ignorado as histórias pessoais, pois estas não seriam vistas como acadêmicas ou intelectuais.

Entretanto, em consonância com bell hooks (2020), percebo, por meio do enunciado de Edith, que as histórias contadas e ouvidas conferem uma intimidade que se revela crucial para a relação com o outro no *Projeto UNISALE*, desvencilhando-se de uma tentativa de conexão com base na academia e suas teorias científicas, da aplicação da teoria na prática, e se aproximando daquilo que é da ordem do sujeito e sua intimidade e que ele gostaria de compartilhar. Para a autora, “[...] uma forma poderosa de nos conectar com um mundo diverso é ouvindo as diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias.” (bell hooks, 2020, p. 94).

É na arte da possibilidade aberta pelas histórias que o dizer de Edith produz sentidos (*às vezes se faz necessário perder tempo para ganhar tempo, né / perder tempo ouvindo o outro contar as histórias, né*), o que parece sinalizar que conversar com o outro requer tempo e disponibilidade, porém é a partir disso que se ganha algo nessa relação. Como apontam Dunker e Thebas (2021, p. 64), “[...] muitas vezes chamamos de ‘jogar conversa fora’, o que é só um pretexto para ‘jogar palavras para dentro’”.

Em uma escuta de pares entre Edith e Sol, percebemos que, ao se delongar em um diálogo em que as participantes imprimiram suas vozes e corpos nessa relação, o que poderia parecer uma conversa sem objetivos ou que não teria muito a ver com o propósito da parceria no *Projeto UNISALE*, torna-se uma possibilidade para que os parceiros possam trazer para dentro de si a história do outro, ensejar identificações, descobrir interesses em comum e nutrir afetos nessa relação. Como enuncia Sol, no RD16, as participantes iniciam a sua história (*e aí que começou a história né / a nossa história /// a nossa história com Unisale começou assim.*) e, na utilização do artigo definido “a” e do adjetivo possessivo “nossa”, interpretamo-la como a história principal, derivada de tantas outras histórias narradas, que passou a ser compartilhada entre elas e também, posteriormente, contada como parte de suas histórias.

Assim sendo, os dizeres de Edith nos revelam que ela parece ter deixado um espaço para que ela e o outro imprimisse sua voz nessa relação, ouvindo e compartilhando histórias de forma interessada e genuína. No entanto, conforme Dunker e Thebas (2021), escutar é uma arte que envolve risco, isto é, será sempre uma aposta na relação com o outro na parceria universidade-escola, uma vez que esse outro poderá abrir-se, ou não, para a experiência.

Sobre isso, Nóvoa (2019) discorre que, em suas tentativas de se mostrar mais relevante para a sociedade, o maior risco que a universidade tem pela frente é a incapacidade de arriscar e de fazer de outro modo. Portanto, a extensão, em uma concepção dialógica, deve se orientar em uma lógica diferente da hegemonia epistemológica do conhecimento científico, influenciada pelos ditames de uma extensão assistencialista e mercantilista (OLIVEIRA, 2022). Santos (2004) corrobora essas afirmações e as de Nóvoa (2019) quando discorre que

[...] no momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no *currículum* e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global. (SANTOS, 2004, p. 53-54).

Entendo, a partir desses autores que, na relação universidade-escola e na formação de professores na extensão, é chegada a hora de assumirmos os riscos e pensarmos diferentes maneiras de nos relacionarmos, fora da lógica da empresarialização, da suposta excelência e do resultado do capitalismo global. É chegada a hora de buscarmos outra relação com o tempo, perdendo tempo, talvez, como enuncia Edith, mas “[...] que contribua para uma maior capacidade de resposta das universidades, sem nunca pôr em causa o tempo necessário à educação humana e à produção do conhecimento” (NÓVOA, 2019, p. 68). Compreendo, assim, que assumir esses riscos signifique ir além do que tem sido feito, abrindo para a criatividade de ser, dizer e fazer de outro modo, em uma outra lógica temporal e espacial, que não a da universidade, da qual seus membros são constituídos.

Ademais, a própria palavra “experiência” carrega em si o sentido de perigo e risco; do latim *experiri*: “[...] experimentar, provar” e *periri*, que vem de *periculum* “perigo”. A raiz *per* se relaciona com a ideia de travessia (LARROSA, 2020). Tal posto nos ensina que se abrir para a experiência na relação universidade-escola porta, em seu cerne, o risco e o perigo pelo caminho. Ao se propor a essa travessia, os sujeitos devem suportar as incertezas da viagem e enxergar no outro um marinheiro para dividir as intempéries da jornada.

A professora Sol, assim como o professor Michel nas subseções anteriores, parecia estar disposta e aberta para a travessia, tendo Edith como uma marinheira que veleja consigo. O modo de enunciar da participante, no RD16, nos dá indícios de que, nessa parceria, ela faz travessia com o outro, isto é, vivencia uma experiência com o outro, que atua como aquele que suporta as incertezas da viagem com ela. É interessante notar o significante

“barco” e como seus sentidos deslizam de algo que irá salvar o sujeito para alguém que irá navegar em conjunto.

As utilizações do advérbio de tempo “ainda” reforçam a interpretação de que Sol compreende que o barco, ou seja, este alguém para navegar junto, não seria um alguém que a proporcionaria uma sensação de segurança sem que ela tivesse que participar dessa navegação. O primeiro “ainda” sinaliza algo que não aconteceu até este momento e o segundo “ainda” parece ter o sentido de “só” ou “somente” (*agora você tá SALva /// agora você tem aqui um BARco pra gente vai navegar junto / ainda NÃO ERA um porto seguro / ainda era um barco*). Interpretamos, assim, que o diálogo e a escuta, empreendidos pelas parceiras, a abertura para a experiência e a mobilização da posição-parceiro fizeram com que Sol se deslocasse de uma posição que esperava que a parceria fosse sua salvação, tendo suas questões resolvidas de forma passiva, para estar ativamente com o outro, navegando e em busca de terra à vista.

Desse modo, parece-me que a travessia da escuta é “[...] por definição, centrada mais no processo que no produto, mais dependente de caminhar junto do que de chegar ao lugar certo” (DUNKER; THEBAS, 2021, p. 56). Em outras palavras, a relação universidade-escola não parece ser governada pelas linguagens dominantes e cheias de fórmula emprestadas da técnica e das ciências positivistas que, segundo Nóvoa (2019), fecham a universidade em um pequeno presente, controlada por performances, em uma sociedade de consumo, concebida em um tempo rápido e de resultados imediatos.

Parece-me que a experiência em si nessa relação, isto é, fazer a travessia em conjunto, que seria relevante, o que será, por excelência, perpassada por uma linguagem para a experiência. Uma linguagem que resista a uma neutralidade e objetividade no encontro com o outro e permita que os sujeitos imprimam suas vozes, suas subjetividades, coloquem um pouco de si e digam daquilo que eles são e sentem, isto é, que eles falem em nome próprio. Como nos explica Larrosa (2020)

[...] com esse “necessitamos de uma linguagem para a experiência” quero lhe dizer que gostaria de poder falar com você, pensar com você. Por isso me atrevo agora a convidar você a abandonar as linguagens dominantes da pedagogia, tanto a linguagem da técnica, do saber e do poder, como a linguagem da crítica, da vontade e da ação, essas linguagens que não captam a vida, que estão cheias de fórmulas, que se ajustam perfeitamente à lógica policial da biopolítica, linguagens emprestadas da economia, da gestão, das ciências positivas que tornam tudo calculável, identificável, mensurável, manipulável. E se digo que “gostaria de poder falar com você” é também porque não sei em que língua, porque teremos que procurar uma língua que esteja entre nós, uma língua da qual a única coisa que sei é que não pode ser

nem a sua nem a minha, que nunca poderá ser a própria de nenhum de nós, mas na qual, talvez, trataremos de nos falar, você e eu, *em nome próprio*. (LARROSA, 2020, p. 69-70, grifo nosso).

Flagrei, no *corpus*, um forte indício de como a linguagem para a experiência realmente requer que os sujeitos possam falar em nome próprio, colocando, assim, sua voz e seu corpo na relação universidade-escola, pois falar em nome próprio também significa fazê-lo “com” alguém e “para” alguém (LARROSA, 2020). Assim sendo, pude pinçar indícios que me levaram a problematizar a menção e a lembrança ou não do nome próprio do outro que estive com o sujeito durante a participação no *Projeto UNISALE*.

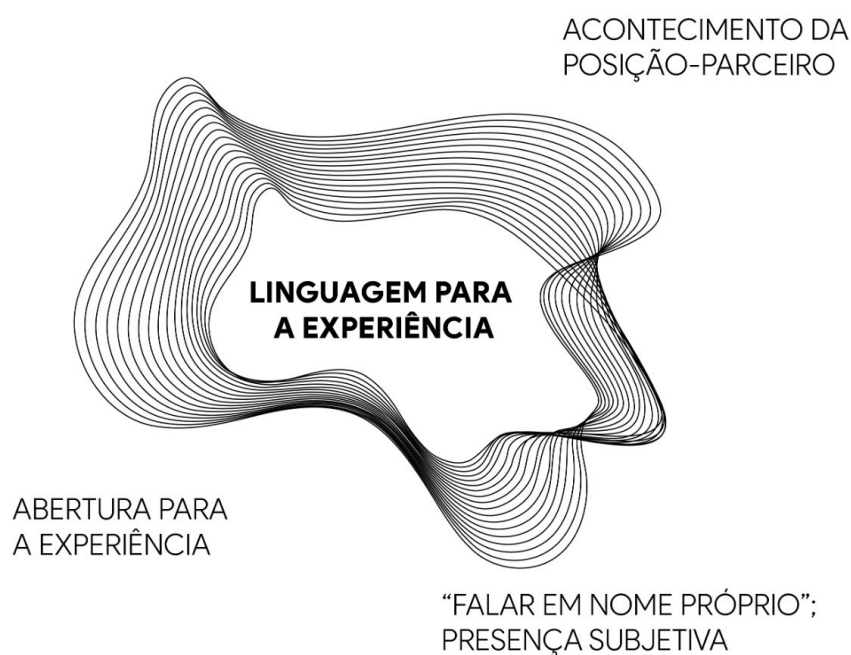
É interessante notar que Michel sempre se referia a Amanda pelo nome próprio, além de se referir a ela como “parceira”, como visto na subseção anterior. Amanda, por sua vez, também mencionou o nome de Michel durante sua entrevista (“*Então com o Michel que foi meu segundo professor / não sei se pode falar o nome / qualquer coisa você corta aí*”). Do mesmo modo, como podemos observar nos recortes discursivos desta seção, Edith e Sol também se referiram ao nome próprio uma da outra.

A partir dessa menção do nome próprio do outro, percebo que as relações construídas no bojo das parcerias universidade-escola no *Projeto UNISALE* não são apenas institucionais, racionalizadas e tecnicistas, sem a possibilidade de “alguém dentro”. Pelo contrário, essas relações avançam a partir do momento que é possível um enlaçamento entre sujeitos que falam em nome próprio, isto é, abandonam a segurança de qualquer posição enunciativa para se expor e estar suscetível a outros modos de ser, dizer e fazer na relação universidade escola. Na próxima seção, fortaleço esses indícios ao tratar dos esquecimentos dos nomes próprios.

Desse modo, ao finalizar esta subseção, apresento mais uma camada na construção acerca de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola, qual seja, a possibilidade de os participantes imprimirem suas vozes e corpos nessa relação, mostrando-se para o outro, resistindo à falsa neutralidade que a universidade muitas vezes incorpora, permitindo que sua subjetividade e aquilo que são e sentem atravessem a relação, isto é, que eles falem em nome próprio ao conversarem com o outro.

Assim, ao chegar ao final desta seção, compreendo uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola como um modo de ser, dizer e fazer que comporte a abertura para a experiência, o acontecimento da posição-parceiro e a presença dos sujeitos que falam em nome próprio nesta relação. Na figura a seguir, adiciono a última camada em nosso construto acerca da linguagem para a experiência na relação universidade-escola.

Figura 3 – “Falar em nome próprio”; presença subjetiva



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Frente a isso, damos início à próxima seção deste capítulo.

### 5.3 FORTALECENDO UMA LINGUAGEM PARA A EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Nesta seção, parto do construto acerca de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola no *Projeto UNISALE*, que desenvolvemos na seção anterior, e proponho o fortalecimento dele, por meio da análise dos enunciados de outros participantes da ação extensionista. Desse modo, em cada uma das subseções, faço um aprofundamento, buscando compreender os dizeres dos sujeitos em torno da relação com o outro na parceria universidade-escola e, ao final da última subseção, discorro sobre o construto acerca de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola com todas as suas camadas e aprofundamentos.

A seguir, damos início à primeira subseção de análise.

### 5.3.1 O naufrágio do barco

Nesta subseção, analiso como a relação universidade-escola no *Projeto UNISALE* pode ser paralisada a partir das representações e posições dominantes dos participantes que não são desestabilizadas e devido à não abertura dos sujeitos que não estavam prontos e dispostos para se colocarem na relação. Mateus (2009) nos explica que o diálogo que potencializa a relação com o outro na parceria universidade-escola não é isento de dilemas e tensões. Para a autora, esse diálogo é, na verdade, um processo conflituoso, longo e sofrido, uma vez que a superação de contradições e de transformações de si-com-o-outro põe em xeque quem somos e quem queremos ser como membros da escola e da universidade. Entretanto, mesmo com os conflitos inerentes do ser-com-outro, nesta subseção, observamos a distinção entre diálogo e debate nas relações estabelecidas no *Projeto UNISALE*, uma vez que o debate aponta necessariamente para a petrificação das relações e posições discursivas entre os sujeitos que buscam estabelecer uma parceria universidade-escola.

Conforme Dunker e Thebas (2021), diferentemente do diálogo, que vem do grego e quer dizer “significado que atravessa”, o debate vem do francês antigo que significa “lutar” e tem a mesma raiz da palavra “embate”, por exemplo. Esse modelo de conversa supõe, portanto, que “[...] o outro é um adversário, um oponente que precisa ser derrotado.” (DUNKER; THEBAS, 2021, p. 76). Os autores também associam o diálogo à cooperação, enquanto o debate é associado ao antagonismo e à competição. Além disso, percebemos que nem toda comunicação pode ser compreendida como uma conversação (LARROSA, 2020), que, como demonstrei na última seção, gera um esforço para entendimento mútuo e conexões entre os participantes.

Assim, apresento as participantes Lídia e Vanessa, que estiveram em uma parceria no *UNISALE*, em 2018. Vale ressaltar que a parceria entre elas durou menos de três meses, devido à desistência da professora. Lídia foi participante de outro projeto de extensão do *Programa Interfaces*, o *EDUCONLE*, por muitos anos. Ela lecionava há pouco tempo em uma escola estadual na mesma região da UFMG, em Belo Horizonte, porém já tinha mais de 15 anos de profissão. Vanessa, por sua vez, estava no seu penúltimo ano na graduação. Interessantemente, ela foi uma das alunas que participou por mais tempo do *Projeto UNISALE*, tendo permanecido por pelo menos três anos. Como menciona a participante em

seu questionário, ela pôde acompanhar diversas parcerias e trabalhar no *backstage* do Projeto até ter a oportunidade de estabelecer uma parceria com a professora Lídia.

Vejamos seus dizeres:

RD17

Bom /// bom / eu não sei se é um / pode ser um / não é um fato positivo (risos) vou falar é:: não é porque não sei se determinado momento eu achava é:: muito autoritarismo né / na hora em algumas colocaÇÕES e:: não sei se é porque no momento eu achava que era ISSO né / tinha que fazer desse jeito / não / e aí só nessa questão que teve esse impasse / que eu tive uma certa dificuldade / no mais a disponibilidade, né / a organização / organizada muito organizada / mas eu / a questão acho que foi essa / foi uma / UMA questão né / de TEM / teria que fazer ASSIM né / desse jeito / por que que você não fez assim? / às vezes a fala / essa / as falas da gente eu tenho observado muito né / enquanto professor a gente observa muito / a fala é muito importante / então às vezes quando você fala com a pessoa / acaba travando né / acaba dificultando determinado momento / então:: observar a questão da fala também né / quando eu falo do autoritarismo é porque na FALA / muitas vezes / a questão / tem que fazer assim né / é dessa maneira // né / mas às vezes eu não conseguia fazer / era um momento meu porque eu não conseguia fazer / e às vezes a bolsista não entendia né / então isso também criou / nesse momento / criou uma / uma situação ATÍPICA né. (Lídia – professora. Entrevista).

RD18

Aí às vezes a gente encontrava / aí encontrava e conversava com ela / e AÍ? / aí ela sentava e falava dos projetos projetos projetos projetos projetos projetos aí eu ah legal e AÍ? Com o que cê tá trabalhando? / o que você quer fazer? /// e:: como que vai ser nossa próxima visita?/// Então ficou algo meio enrolado / que não sai do lugar aqui né / é tipo eu falo para você / ah meu sonho / é ir para outro país e tal e aí lálálá / aí você vira e fala assim /É mesmo? E quando cê pensa em ir?/ “a:: nas férias” / mas cê já começou a fazer alguma coisa a respeito? Como é que vai ser? Que que você tá planejando fazer?/ Ah / sei não. (Vanessa – graduanda. Entrevista).

No RD17, ao perceber que irá mencionar algo negativo sobre sua participação no Projeto (*eu não sei se é um / pode ser um / não é um fato positivo (risos) vou falar é::*), Lídia é tomada pelo riso; sendo esse riso de nosso interesse, pois produz sentidos de que Lídia parece estar revelando algo que ela considera que a pesquisadora não gostaria de ouvir. Seu dizer se constrói, assim, permeado na ênfase em algumas palavras (*colocaÇÕES; eu achava que era ISSO né; / UMA questão né / de TEM / teria que fazer ASSIM, né*) e na repetição da palavra “autoritarismo”, o que constrói sentidos acerca da representação do membro da universidade como autoritário (*porque não sei se determinado momento eu achava é:: muito autoritarismo né*).

Em seu modo de dizer, especialmente ao ser tomada pelo riso e enfatizar o numeral “uma” (*foi uma / UMA questão né*), interpretamos que essa questão parece ter afetado o sujeito muito mais do que ele gostaria e que, ao que tudo indica, a relação não se desenvolveu tão bem. Ao enfatizar o substantivo “FALA” e enunciá-lo com palavras como “travando” e “dificultando” (*a fala é muito importante / então às vezes quando você fala com a pessoa / acaba travando né / acaba dificultando determinado momento / então:: observar a questão da fala também né*), percebemos, nos efeitos de sentido do seu dizer, indícios de que, nesta relação, o debate, em vez do diálogo, parece ter se instalado, na percepção de Lídia, e provocado um embate discursivo entre as participantes.

Já no dizer de Vanessa, no RD18, a participante menciona as conversas entre elas (*aí encontrava e conversava com ela / e AÍ? / Aí ela sentava e falava dos projetos projetos projetos projetos aí eu ah legal e AÍ?*), em que a graduanda parece requerer algo da professora. A repetição da palavra “projetos” e, logo após, a expressão “e AÍ?” produzem efeitos de sentido de que Vanessa esperava que Lídia lhe desse algo para trabalhar no *UNISALE*, fazendo investidas discursivas que Lídia parece ter compreendido como autoritarismo. Para a premissa do *Projeto UNISALE*, o professor é quem direciona os trabalhos no espaço escolar, entretanto, para os participantes da universidade, o trabalho de escuta acerca do motivo pelo qual o professor se inscreveu no Projeto é muito importante, uma vez que essa demanda de trabalho poderá ser (re)elaborada na relação entre eles.

Na escuta de pares das participantes, parece-me que Vanessa busca chamar a professora para um posicionamento mais ativo, questionando-lhe acerca dos passos seguintes no Projeto (*Com o que você tá trabalhando? / o que você quer fazer? /// e:: como que vai ser nossa próxima visita?*), entretanto a professora parece ter assimilado esse “jogar a bola para ela” como uma exigência autoritária, um ditar ordens – como analisado anteriormente (*na hora em algumas colocaÇÕES e:: não sei se é porque no momento eu achava que era ISSO né*). A ênfase na palavra “colocaÇÕES” e “ISSO” nos ajuda a compreender como Lídia parece ter compreendido a posição de Vanessa como autoritária.

Desse modo, a questão mencionada por Lídia, qual seja, a imagem da outra participante como autoritária, parece ter contribuído para que ela não se abrisse para a experiência, pois o verbo “travar” (*então às vezes quando você fala com a pessoa / acaba travando né*), em seu dizer, choca-se com os sentidos acerca da abertura que discutimos na última seção. É interessante observar que a representação do membro da universidade como autoritário, ou seja, que se firma como uma autoridade forte, ditatorial, coaduna-se com a representação da universidade como guardião de um saber (GIMENEZ; BONACELLI, 2013) e



que, por portar esse saber, também poderia ditar e analisar o fazer do outro. Desse modo, fortalecemos nossos gestos de interpretação da seção anterior de que a não desestabilização dessas representações dominantes acerca da universidade seria uma das razões que parecem minar a possibilidade de abertura para a experiência no Projeto.

Além disso, no RD18, ao enunciar *ah legal e AÍ?*, com ênfase na palavra “aí”, depreendo uma possível impaciência de Vanessa para que algo acontecesse, para que a professora lhe desse algo, talvez, com que ela pudesse trabalhar de ordem prática e aplicável e atendesse a sua possível demanda. Em relação a isso, Nóvoa (2019) discute sobre o que ele chama de modernização das universidades, fechando-as em um pequeno presente, controlada por performances e resultados imediatos. Segundo o autor, essa agenda teria 4 Es, como visto no Capítulo 2.

Percebemos o discurso de Vanessa inscrito em dois Es, sendo eles a empresarialização, que demanda resultados rápidos e mensuráveis, e o empreendedorismo, que coloca a universidade e aqueles que se relacionam com ela em um tempo agitado e instantâneo (NÓVOA, 2019). Nesse sentido, concordo com Nóvoa (2019) que “[...] a universidade apressada é insensata e irreflectida. À força de querer ser útil, torna-se inútil” (p. 57). Vanessa, ao querer ser útil, trabalhar a demanda da professora e demonstrar os resultados de sua parceria parece se colocar nessa relação, de modo que Lídia, em sua visão, compreende-na como autoritária.

Nessa direção, Lídia nomeia essa situação como “atípica”, ou seja, que se afasta do normal e que é incomum. O adjetivo “atípico” pode estar conectado, a meu ver, aos lugares atribuídos aos sujeitos, sendo eles o de professora e graduanda. Como menciona Mateus (2013), existe, como prática historicamente reproduzida, uma hierarquia institucionalizada e consolidada nessas relações. Assim, ao mencionar uma “situação atípica”, o dizer de Lídia parece produzir sentidos de que essa relação não deveria ter acontecido desse modo, sendo ela a professora e Vanessa a graduanda, pois se espera, em uma relação de poder entre esses lugares, que a posição do graduando não seja de autoridade e de dar ordens ao docente em exercício.

Desse modo, ao que tudo indica, as sugestões de Vanessa, ao se tornarem algo similar a ordens para Lídia, não são obedecidas por esta, que resiste a elas, instaurando-se um embate discursivo e de posições. Assim, interpretamos, por meio do RD10 de Vanessa, na subseção 5.2.2, que ela parece ter encontrado dificuldades ao não ser posicionada por Lídia como um membro da universidade que oferece algo e atende às demandas do docente, uma posição da universidade como aquela que porta um saber. E, ao não conseguir estabelecer

essa posição, Vanessa possivelmente estabeleceu outra – dentre as posições historicamente estabelecidas nessa relação –, qual seja, a de estagiária, como já discutido na subseção 5.2.2, em que analisamos um recorte discursivo de Vanessa.

A partir disso, toda a relação entre as participantes parece ter sido paralisada, o que é apreendido no RD18, quando o dizer de Vanessa parece sinalizar um processo que não se desenvolveu e ficou emperrado (*Então ficou algo meio enrolado / que não sai do lugar aqui, né*). Essa paralisação também é evidenciada em uma possível interpretação para o “lálálá”, enunciado por Vanessa, no RD18. Parece-me que, na visão da graduanda, Lídia, ao relatar seus projetos e ideias, enuncia no campo da fala vazia, um blábláblá no discurso que não produz muito, só reproduz e continua a girar em torno do que já se conhece e não se desloca, não se movimenta. Assim, essa fala vazia, esse debate travado, e que as travou, não possibilitou que esses sujeitos passassem para “[...] uma palavra que produza abertura, que resista, portanto, à fala vazia típica do discurso politicamente correto, ou do queixume sobre os problemas práticos do cotidiano escolar: uma política da fala plena.” (VOLTOLINI, 2018, p. 85).

Não obstante, essa trava também é percebida no discurso de Lídia quando ela discorre da sua dificuldade de corresponder às investidas de Vanessa (*mas às vezes eu não conseguia fazer / era um momento meu porque eu não conseguia fazer*), o que parece sinalizar que a professora estava em um momento em que ela não se sentia pronta para esse trabalho com o *Projeto UNISALE*. Desse modo, nessa paralisação e nesse travamento, as participantes parecem não ter se colocado nessa relação, não permitindo que sua subjetividade e aquilo que são e sentem atravessassem a relação com o outro, isto é, que eles falassem em nome próprio ao se relacionarem com o outro.

Retomamos aqui a questão da lembrança ou esquecimento dos nomes próprios – mencionada no final da última seção – e percebemos isso no *corpus* ao notar que Lídia não se lembrou do nome da participante que esteve com ela (*Ai Isabela, eu não lembro / foi uma moça / eu não lembro assim / perdão*), e Vanessa não mencionou, durante toda a entrevista, o nome da professora. Freud (1901/1980), no livro *Sobre a Psicopatologia da vida cotidiana*, debruça-se sobre o esquecimento de nomes próprios relatando sua experiência e conclui que o esquecimento não é casual e que, ao lado dos simples esquecimentos de nomes próprios, aparecem outros motivados por repressão que o inconsciente reprime e “esquece”. Desse modo, ao que tudo indica, o esquecimento dos nomes próprios não seria apenas uma ocorrência comum ou devido ao tempo passado desde a participação no Projeto.

Assim, pela lembrança ou esquecimento dos nomes dos seus parceiros, identificados no *corpus*, conseguimos fortalecer nossa afirmação de que uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola perpassa esse atravessamento subjetivo, em que os sujeitos colocam suas vozes e seus corpos, mostram-se para o outro e jogam o outro para dentro de si, em um abandono da segurança de qualquer posição enunciativa para se expor e estar suscetível a outros modos de ser, dizer e fazer na relação universidade escola.

Nesse sentido, retomando os dizeres de Lídia e Vanessa, em vez de fazerem uma travessia em conjunto, enxergando no outro um marinheiro para dividir as tempestades da jornada, a navegação não avança; por fim, em meio ao naufrágio dessa relação, as participantes acabam por abandonar o barco.

Sobre isso, vejamos os recortes a seguir:

RD19

A princípio esta parceria me frustrou muito / acho que eu **não estava preparada para ela e ela não estava preparada para mim / a gente não deu match / caí no conto do vigário e senti que minha parceira pulou do barco** antes mesmo de começarmos a trabalhar / o que é pode ser assustador para quem queria tanto poder **consolidar relações belas e mais acertadas / como outras que pude acompanhar e contribuir**. (Vanessa – graduanda. Questionário).

RD20

Então agora você entendeu melhor / porque eu **QUERIA / eu não tava bem em 2018 / eu QUERIA** sim aprender / eu **QUERIA** tá com a pessoa / eu **queria** que ela /// e aí tudo para mim era uma barreira / até a fala dela às vezes era uma barreira // **porque eu já tava machucada aqui ó /** então eu às vezes observava uma sugestão / **claro que o professor que se inscreve é porque ele tá querendo né / mas é no meu caso / igual eu falei / foi um pouco diferente**. (Lídia – professora. Entrevista).

Vanessa, no RD19, aponta seu sentimento de frustração em relação à parceria com Lídia e seu dizer corrobora os gestos de interpretação anteriores de que as participantes não estavam ali, naquela relação, dispostas consigo mesmo, com o outro e com o trabalho no Projeto (*não estava preparada para ela e ela não estava preparada para mim*). Ela faz uso de diferentes expressões que produzem efeitos de sentido sobre o desfecho da relação entre elas. A expressão “dar *match*”, por exemplo, advém do uso de aplicativos de relacionamentos, em que, para que duas pessoas deem *match*, isto é, sejam conectadas, elas devem se “curtir” simultaneamente. Isto se relaciona com o enunciado *não estava preparada para ela e ela não*

*estava preparada para mim*, já que ambas as participantes parecem não terem estado, simultaneamente, prontas para esta relação.

Já a expressão “cair no conto do vigário” geralmente é utilizada quando são feitas promessas falsas a alguém na tentativa de iludi-lo. Ao que tudo indica, Vanessa parece ter se sentido de certo modo enganada na parceria, pois gostaria de ter desenvolvido uma relação mais significativa e que ganhasse contornos mais promissores, como as que ela teria acompanhado no *Projeto UNISALE (relações belas e mais acertadas / como outras que pude acompanhar e contribuir.)*. Por último, a expressão “pular do barco” (*senti que minha parceira pulou do barco*) pode significar desistir de algo difícil. De acordo com a origem da expressão, que é similar a abandonar o barco, os marinheiros só pulam do barco em uma situação de afundamento iminente, o que produz sentidos acerca dos rumos dessa parceria entre as participantes. Assim, a sinalização de desistência da professora, diante de uma situação de naufrágio, parece acontecer como uma tentativa de se salvar, de sair desse barco que estava indo para o fundo do mar, após três meses do início no Projeto.

Lídia, por sua vez, no RD20, dá pistas de outro possível motivo de sua não abertura para a experiência, ao mencionar o quanto ela gostaria de ter participado do *UNISALE*, o que se coaduna com o histórico da professora no Projeto, pois ela se inscreveu por diversos anos antes de iniciar a parceria com Vanessa. É interessante observar a ênfase e a repetição do verbo “querer” (*porque eu QUERIA / eu não tava bem em 2018 / eu QUERIA sim aprender / eu QUERIA tá com a pessoa*), no recorte discursivo, o que parece sinalizar o quanto o sujeito desejava estar em parceria no Projeto. No entanto, a questão do desejo, em especial para a Psicanálise, não é algo simples, pois este seria da ordem do inconsciente, e não necessariamente aquilo que o sujeito verbalmente diz querer se relaciona com o seu desejo (FORBES, 2016).

Sendo assim, continuando a interpretação do RD20, o desejo do sujeito se deixa ver a partir de uma rápida manifestação do inconsciente flagrada na materialidade linguística. Mariani e Magalhães (2013), perpassadas pelos estudos freudianos, compreendem que os deslizos e confusões do sujeito podem ser formas de o inconsciente se expressar, o que faz com que o sujeito diga duas coisas muitas vezes contraditórias, deixando aparecer sua verdade. O dizer de Lídia vai justamente nessa direção ao enunciar sobre as inscrições de professores no *Projeto UNISALE* e mencionar, utilizando a terceira pessoa do singular – o que faz com que ela se retire de seu discurso –, que o docente que se inscreve no Projeto quer estar ali (*claro que o professor que se inscreve é porque ele tá querendo né*). Logo após, em

um deslize, que ela parece não notar, Lídia se coloca como distinta desse professor que gostaria de estar no Projeto (*mas é no meu caso / igual eu falei / foi um pouco diferente*).

Como mencionei anteriormente, a relação do sujeito com seu desejo é um tema complexo para a Psicanálise, porém o que nos interessa aqui é perceber que, não necessariamente, aquilo que o sujeito diz querer é aquilo que ele deseja, pois o desejo é alienado e se situa na fantasia, e esta sustenta o desejo do Outro<sup>39</sup> (LACAN, 1958-1959). Por isso Lacan (1958-1959) discorre que “[...] o sujeito não está no ponto onde deseja e sim em algum lugar na fantasia” (p. 443), isto é, as palavras não conseguem representar para o sujeito aquilo que ele deseja e o que estaria no âmbito das palavras seria aquilo que ele acredita ser seu desejo, pois, uma vez que o sujeito é barrado como falante, existe um afastamento entre o que ele diz e o que ele deseja.

Desse modo, mesmo Lídia tendo se inscrito por vários anos seguidos para participar do Projeto, o deslize em seu enunciado nos indica que seu desejo parecia não estar implicado na parceria naquele momento em que ela aconteceu. Ela menciona em sua entrevista que naquele ano, em 2018, estava buscando alternativas profissionais, pois vivenciava questões emocionais e conflitos na profissão que a fizeram repensar a docência (*eu não tava bem em 2018*), o que faz com que ela aponte para o peito esquerdo ao enunciar *eu já tava machucada aqui ó*. Nessa direção, compreendo que sua não abertura em relação à parceria com Vanessa também parece ter origem na não inscrição do seu desejo nessa relação, apesar de conscientemente querer participar do Projeto.

Por seu turno, nos dizeres de Vanessa, evidencio uma relação ainda mais complexa do sujeito com seu desejo que, a meu ver, incidiu sobre a relação entre as participantes. Dito isto, vejamos o recorte a seguir:

RD21

Olha /// eu não sei / eu / eu às vezes eu ficava assim na minha cabeça / **eu devia ter batido o pé / e falado com a coordenadora desde o início / que eu não tava confortável com a situação da seleção** / que podia ter selecionado a parceira / mas passado para outra pessoa / mas era uma demanda PRA EU pegar / e eu acho que tem que ter esse tipo de conforto né / a pessoa / o bolsista se sentir confortável com a escolha / afinal ele preCISA / ele que vai tá lá né /// não tô falando que ele TEM que escolher /

<sup>39</sup> O Outro é um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde seu ingresso no mundo, como a cultura, pessoas e instituições que exercem sobre nós uma função de autoridade, determinação, prescrição e regulação (RAVASIO, 2016). A máxima lacaniana de que o desejo do sujeito é o desejo do Outro significa dizer que o sujeito deseja aquilo que este Outro julga ser relevante e desejável naquela conjuntura cultural e sócio-histórica, o que faz com que compreendamos que o desejo não seria inato ao sujeito, e sim inscrito nas lógicas sociais e culturais que ele se encontra.

ou vou escolher meu amigão ali / não / mas a pessoa tá de ACORDO mesmo com a situação de seleção / e que a seleção seja a mesma para TODOS né / o mesmo critério para todo mundo né / porque isso já / **eu tenho CERTEZA que isso dificultou / eu não concordei.** (Vanessa – graduanda. Entrevista).

Nos dizeres de Vanessa, pinço seu desconforto com a seleção e escolha da professora Lídia (*eu devia ter batido o pé / e falado com a coordenadora desde o início / que eu não tava confortável com a situação da seleção*) e, por meio da expressão “devia ter batido o pé”, que significa fazer frente e demonstrar oposição, compreendo que Vanessa não verbalizou sua insatisfação com a escolha da coordenadora do Projeto para que ela fosse a parceira da professora em questão. Não obstante, seu desejo não verbalizado – ou pelo menos a fantasia que a fazia crer ser este seu desejo – coadunava com suas questões e história de vida. Segundo sua entrevista, Vanessa gostaria de ter ido para uma escola em situação de vulnerabilidade social, e não trabalhado com uma professora que estava em uma região privilegiada da cidade. Desse modo, ao não verbalizar sua preferência, ela inicia a parceria com certo desconforto e insatisfação, o que parece ter reverberado na relação com a professora, como ela mesma parece certa de que aconteceu, por meio da ênfase na palavra “certeza” (*eu tenho CERTEZA que isso dificultou / eu não concordei*).

Sobre isso, Dallmer (2004) e Thorkildsen e Stein (1996) argumentam que as parcerias universidade-escola deveriam abarcar propósitos mutuamente acordados que funcionem como relações simbióticas, ou seja, que beneficiem todos os envolvidos. Em outras palavras, é importante que todos os participantes consigam verbalizar claramente os benefícios ao estarem envolvidos em uma parceria universidade-escola. Não obstante, diante de nossa perspectiva discursivo-psicanalítica, já sabemos que o que o sujeito verbaliza como algo que quer não necessariamente se relaciona com seu desejo.

No entanto, parece-me que não ter suas questões consideradas pode ter sido uma das razões que fez com que Vanessa se ausentasse da relação com Lídia, não imprimindo sua subjetividade e aquilo que é e sente. E, como pontua Archer (2023), em seu estudo autoetnográfico em uma parceria no *Projeto UNISALE*, a presença subjetiva dos participantes da universidade parece ser essencial para que a relação possa ganhar contornos mais significativos. Em outras palavras, não nos parece possível que os sujeitos estabeleçam uma relação com o outro sem colocar um pouco de si e estando ausentes de si mesmo.

Nesse sentido, ao analisar a escuta de pares entre Lídia e Vanessa, parece-me que uma das questões que fez com que a relação entre elas naufragasse tem a ver com a relação do sujeito com seu desejo na relação com o outro. Ao que tudo indica, Lídia trazia questões

peçoais e profissionais que sinalizavam a não inscrição do seu desejo nessa parceria e, conseqüentemente, sua não abertura para a experiência. Enquanto Vanessa, ao estar na parceria insatisfeita com a escolha da parceira e com o sentimento de que suas preferências não foram levadas em consideração, também parece ter dificuldades ao lidar com questões do âmbito da sua fantasia sobre o que desejava naquela relação.

Desse modo, as participantes parecem ter se tornado apenas uma presença física no espaço da sala de aula, porém ali não estavam os sujeitos disponíveis para se tornarem presença (BIESTA, 2017) na relação com o outro. Portanto, ao não inscreverem seu desejo nessa relação, as participantes não se abrem, apesar de conscientemente quererem participar do Projeto e estabelecer uma parceria. Assim, essa obstrução subjetiva na relação com o outro parece fazer com que elas não conseguissem movimentar discursos, representações e posições historicizadas na aproximação universidade-escola, não estabelecendo um espaço para se encontrarem consigo mesmas e com o outro nessa relação.

Compreendo, a partir disso, que a abertura para a experiência na relação com o outro, já discutida em mais detalhes na seção anterior, parece estar diretamente conectada com a relação do sujeito com o seu desejo na relação com o outro. E, mesmo que o desejo se dê no âmbito do inconsciente, no íntimo do sujeito, ele incide sobre as relações e identificações na parceria universidade-escola.

Sobre isso, passemos para a próxima subseção.

### **5.3.2 A ausência do outro**

Nesta subseção, continuo a fortalecer o construto da linguagem para a experiência na parceria universidade-escola, ao discutir sobre a abertura para a experiência que, agora sabemos, também tem a ver com a relação do sujeito com o seu desejo na relação com o outro, isto é, a inscrição do seu desejo nessa relação universidade-escola. Apresento, assim, a parceria entre Lúcia e Pedro, que participaram do *UNISALE* em 2020 e se encontraram no espaço virtual devido ao isolamento social causado pela pandemia da covid-19 e a suspensão das aulas presenciais, assim como Sol e Edith, apresentadas na subseção 5.2.3.

Lúcia lecionava em uma escola estadual de uma cidade da RMBH. Pedro, por seu turno, já havia sido bolsista do *Projeto EDUCONLE* em 2019, do qual Lúcia também já havia participado em 2015. Eles se reuniam para encontros virtuais síncronos e utilizavam aplicativos de mensagens apenas para marcar os encontros e outros avisos pontuais. É

importante ressaltar que o ano de 2020 foi um momento de incertezas e angústias, além de expectativas sobre como se desenvolveria o Ensino Remoto Emergencial.

Isto posto, vejamos os recortes a seguir:

RD22

Eu achei que a pandemia não ia durar tanto / **eu queria levar ele (Pedro) na minha escola / era minha vontade** né / porque ele era jovem e os meninos iam gostar / ele é todo alternativo / os meninos iam gostar / **só que não foi possível** / então porque agora **a gente** já sabe que o negócio (a pandemia) não acaba mais / **mas até o momento a gente tinha esperança / a gente vai marcar / se for liberado a gente faz isso / mas nunca foi possível** ter esse encontro físico / então **eu acho que a pandemia meio que acaba comprometendo tudo né?** (Lúcia – professora. Entrevista).

RD23

**Eu ADOREI** / porque foi a minha primeira vez que eu::: e aí pra fazer isso também **eu lembrei de tudo que eu tinha aprendido** NO Educonle / nos workshops do Educonle / **eu falei nossa seria interessante usar isso** / isso e isso que **eu aprendi / no Educonle** / então foi / muito legal porque **eu tava sentindo que eu tava colocando em prática um conhecimento teórico / que eu tinha adquirido** / e fazendo uma coisa interessante / e que no fim deu resultado / e foi uma coisa legal assim sabe / saiu um pouco da cartilha CLÁSSica da escola /// conquistou os alunos e / o fazer foi muito legal / a pesquisa foi muito legal / porque cada vez que você mais pesquisando / você acha mais o que você pode falar / **e aí eu tive a ideia de** / de usar como eles retratavam mulheres nas propagandas dos anos 60 e tal / então sempre vai ampliando e quando você começa a fazer uma atividade sempre vê as possibilidades de caminhos que se ramificam toda vez que você faz uma atividade / e acaba virando uma outra atividade / às vezes pode virar outra coisa didática também toda / **e eu acho muito LEGAL** / o potencial de /de GERMIInação que tem / sabe? (Pedro – graduando. Entrevista).

No RD22, Lúcia utiliza o verbo “querer” para explicar a sua demanda no *Projeto UNISALE* (*eu queria levar ele (Pedro) na minha escola*), qual seja, ter a presença física de Pedro em suas salas de aula e afirma “era minha vontade”. Aqui, sinalizo que já empreendemos uma discussão acerca do desejo para a Psicanálise na subseção anterior, inclusive a partir do verbo “querer”. Entretanto, nesse dizer, a utilização do verbo parece ir na mesma direção do desejo de Lúcia, pois o restante do enunciado nos auxilia a compreender que, uma vez que o seu desejo foi barrado pelo acontecimento pandêmico, Lúcia se fez ausente nessa relação.

Percebemos isso por meio da escuta de pares entre Lúcia e Eduardo, quando notamos que há uma repetição da locução pronominal “a gente”, no RD22, enquanto, no RD23, há uma repetição do pronome pessoal “eu”. Ao observarmos essas repetições e o



contraste entre “a gente” e “eu”, alguns efeitos de sentido são depreendidos dos dizeres dos sujeitos. Assim, no RD22, construções com a locução pronominal “a gente” sinalizam uma espera e uma esperança de que seria possível que os participantes estivessem presentes fisicamente na escola (*mas até o momento a gente tinha esperança / a gente vai marcar*), adiando, assim, a presença com o outro no Projeto no espaço virtual. A utilização da conjunção subordinativa condicional “se” também produz sentidos (*se for liberado a gente faz isso*), pois parece impor uma condição para essa relação; uma vez que essa parceria não foi possível no espaço físico, indo ao encontro do desejo de Lúcia, essa condição parece ter permanecido durante sua participação no Projeto por meio do espaço virtual.

Só é possível realizar esse gesto de interpretação em uma escuta de pares quando contrastamos o enunciado de Lúcia (*se for liberado a gente faz isso*) com os inúmeros enunciados de Pedro, em que ele conta sobre o processo de produção de atividades complementares do PET e repete o pronome pessoal “eu” (*Eu ADOREI; eu lembrei de tudo que eu tinha aprendido; eu falei nossa seria interessante usar isso; eu aprendi / no Educonle; eu tava sentindo que eu tava colocando em prática um conhecimento teórico / que eu tinha adquirido; e aí eu tive a ideia de / de usar; e eu acho muito LEGAL*), o que parece sinalizar uma possível ausência da professora nas elaborações didáticas que estavam sendo realizadas por Pedro durante a participação virtual de ambos no Projeto. O próximo recorte de Pedro produz sentidos acerca dessa ausência de Lúcia na relação.

Vejamos seu dizer:

RD24

**Eu achei que tinha períodos que ela estava engajada / que ela queria fazer as coisas e tal / tava animada / mas tinha algumas semanas que ela estava MUITO para baixo / talvez por problemas pessoais mesmo talvez nem era coisa assim / ou poderia ser as duas coisas também assim a escola mais problemas pessoais / junto a uma indisposição /// e aí teve momentos que eu sentia ela triste especificamente fora da aula mesmo / ah os alunos não enxergam não respeitam eu não tenho voz não respeitam o que eu faço / tenho que recorrer a coisas como diretoria / esse tipo de tratamento punitivista / o que que eu faço / e aí esse tipo de vida abalava ela e era justamente a demanda dela / então a gente tentou trabalhar isso / então era meio que às vezes tinha semana que ela estava super bem receptiva / tinha semana que ela já tava mais não tão disposta e eu entendia / não vou forçar a situação também / você tem que ter empatia para dar abertura para a pessoa / quando a pessoa estiver pronta para compartilhar e para se envolver em qualquer coisa que seja. (Pedro – graduando. Entrevista).**

O discurso de Pedro produz efeitos de sentidos acerca de uma instabilidade da presença de Lúcia no Projeto. Por meio da conjunção adversativa “mas”, seu dizer pressupõe uma contradição na disponibilidade de Lúcia para a relação universidade-escola (*Eu achei que tinha períodos que ela estava engajada / que ela queria fazer as coisas e tal / tava animada / mas tinha algumas semanas que ela estava MUITO para baixo*), o que produz sentidos acerca dessa inconstância da professora no Projeto, devido à questões pessoais e seu momento de vida. A repetição de palavras que ressoam nessa disponibilidade (*junto a uma indisposição; tinha semana que ela já tava mais não tão disposta*) também reforçam esses gestos de interpretação.

Além disso, depreendemos do dizer de Pedro questões referentes às dificuldades de Lúcia durante o Ensino Remoto Emergencial e a emoção relacionada à tristeza que ela demonstrava diante dessas questões (*e aí teve momentos que eu sentia ela triste especificamente fora da aula mesmo*). Sobre tais problemáticas, Pedro convoca a voz do outro no discurso e as elenca (*ah os alunos não enxergam não respeitam eu não tenho voz não respeitam o que eu faço tenho que recorrer a coisas como diretoria / esse tipo de tratamento punitivista / o que que eu faço*), mencionando que estas eram as demandas que a professora trazia para a parceria no espaço virtual (*e era justamente a demanda dela*).

É importante mencionar que, diante dessas conversas entre Pedro e Lúcia, em que ela relatava os problemas enfrentados na escola durante o Ensino Remoto Emergencial, Pedro as repassou para a equipe do Projeto que se mobilizou para discutir tais questões. Diante disso, foi entregue a Lúcia uma série de perguntas<sup>40</sup> acerca das situações vivenciadas para que ela refletisse. Logo após, ao receber as respostas, a equipe se organizou para receber Lúcia para uma reunião com todos os membros do *UNISALE*, inclusive a coordenadora; logo após essa reunião, foi entregue um documento para a professora com as questões discutidas.

Entretanto, mesmo a equipe do *UNISALE* atendendo a essa possível demanda da professora, o dizer de Pedro parece apontar para a ausência de Lúcia na relação, quando ele continua a enunciar sobre a não disponibilidade da professora. O uso do verbo “forçar” (*não vou forçar a situação também*), que pode significar “aplicar força a (algo) para movê-lo, girá-lo, abri-lo.”<sup>41</sup>, e do substantivo “abertura” (*você tem que ter empatia para dar abertura para a pessoa*) nos sinaliza que a professora permaneceu fechada nessa parceria.

---

<sup>40</sup> As perguntas giravam em torno de questões que Lúcia havia relatado para Pedro, como problemáticas na escola que atuava, e também sobre o Ensino Remoto Emergencial.

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/forçar/>. Acesso em: 28 out. 2023.

A esse respeito, Reis e Campos (2021, p. 195), em consonância com Biesta (2017), discorrem que “[...] 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.” E, a partir disso, percebemos que ser presença nessa relação universidade-escola no *UNISALE* não é possível a partir de uma imposição de outrem, pois, primeiramente, o sujeito precisa estar nessa relação consigo mesmo e com o outro, em uma abertura para tal.

Sobre isso, a conjunção “quando” (*quando a pessoa estiver pronta para compartilhar e para se envolver em qualquer coisa que seja*), que nesse caso significa “logo que, assim que”, produz sentidos de algo que se estabeleceria a partir de uma condição, qual seja, “quando a pessoa estiver pronta para compartilhar e para se envolver”. O adjetivo “pronta” ressoa no dizer de Vanessa, no RD19, no adjetivo “preparada”, e interpretamos, a partir dos dizeres acerca das questões pessoais da professora, que, uma vez que ela estava passando por momentos difíceis consigo mesma, parece não se dispor a estar com o outro.

Os verbos “compartilhar” e “envolver”, na sequência do dizer de Pedro, também produzem efeitos de sentido nessa direção, pois Lúcia parecia não estar disposta a estar com Pedro e trabalhar em conjunto. O seu dizer, no RD23, auxilia-nos na construção desse gesto de interpretação, pois ela enuncia sobre a impossibilidade de eles estarem fisicamente na escola e de ter Pedro em suas salas de aula (*mas nunca foi possível ter esse encontro físico*) e sobre como a pandemia fez com que isso não acontecesse.

Entretanto, na escuta de pares dos participantes, interpretamos que não só os encontros físicos foram impedidos, mas, para Lúcia, toda a participação dela parece ter sido barrada, pois, em seu dizer, quando ela enuncia sobre a pandemia, ela utiliza o pronome indefinido “tudo”, ao mencionar o que foi comprometido com o distanciamento social. Aqui, encontramos mais um indício de que não foi apenas a ida de Pedro à escola que foi impossibilitada, mas todo o restante, pois seu dizer parece sinalizar que nada mais foi feito nessa parceria, inclusive, a reunião com a equipe do Projeto e o dossiê enviado a ela sobre suas questões não são mencionados no questionário e entrevista da participante. Desse modo, percebemos que, quando Lúcia tem seu desejo barrado pelo acontecimento pandêmico e não se abre para a experiência, as ações do Projeto e os encontros virtuais com Pedro parecem não ecoar em sua participação no *UNISALE*, pois ali não estava seu desejo.

Sobre essa questão do desejo, trago um recorte da pós-graduanda Laura, já apresentada na subseção 5.2.2. Seu dizer produz um deslize de sentidos que possivelmente deixa ver sua relação com o seu desejo, ao buscar enunciar o que poderia ter sido feito de forma diferente na sua relação com a professora Veridiana:

RD25

Então / esse é um dos motivos e o outro é a minha dificuldade é::: de talvez tentar ah / como é que eu posso dizer não é voluntariamente / mais ah /// eu tava lá como voluntária / mais **autonomia** talvez é::: **ou faltou alguma coisa ou perguntar / será que você quer alguma coisa? E da minha parte eu queria / mas eu também não queria ao mesmo tempo porque eu não fiz /** então fiquei nesse lugar passivo assim. (Laura – pós-graduanda. Entrevista).

É relevante notar que Laura, ao discutir sobre o sentimento de ter pouco o que fazer na parceria com a professora, reflete sobre o que faltou na sua atitude naquela relação, qual seja, ter mais “autonomia”. Esse vocábulo nos chama atenção, pois, em sua etimologia, encontramos as palavras gregas *autós*, que significa “próprio, si mesmo” e *nomos*, isto é, “normas” ou “regras”. Isto posto, temos alguns indícios de que Laura talvez quisesse ter seguido mais suas regras e, não necessariamente, o que ela interpretou como os princípios do Projeto, o que fez com que ela ficasse esperando que a professora a demandasse algo de ordem prática e aplicável.

Logo em seguida, ela se refere ao que faltou perguntar ao outro, retomando seu possível dizer em um discurso direto (*será que você quer alguma coisa?*), como se o que faltasse fosse o desejo do outro. No entanto, logo após, ela se coloca frente ao seu desejo e se inscreve em uma relação conflituosa entre o querer e o desejar em um deslize em seu dizer (*eu queria / mas eu também não queria ao mesmo tempo porque eu não fiz*). Desse modo, interpretamos que a sua pergunta poderia ter sido feita para ela mesma (*será que você quer alguma coisa?*).

Segundo Laura, como já mencionado anteriormente, sua motivação para participar do *UNISALE* era poder conhecer mais da escola pública de nível básico, pois ela pesquisava sobre o estágio curricular em seus estudos na pós-graduação. Entretanto, devido à não ruptura de representações e posições dominantes em sua parceria com a professora Veridiana, seu desejo parece não se inscrever na relação com o outro. Assim, apesar da disponibilidade de Veridiana para apresentar a escola pública para os membros da universidade e a motivação de Laura de conhecer mais sobre esse espaço e suas vivências, as representações e posições dominantes nessa relação universidade-escola e professor-pesquisador parecem ter inviabilizado o acontecimento da posição-parceiro e a reelaboração do desejo na relação com o outro.

Interessantemente, seis meses após o término da participação no Projeto, Laura enviou um *e-mail* para Veridiana, que foi respondido pela docente. Apresentamos um trecho do *e-mail* de Laura a seguir:

RD26

I guess my greatest difficulty writing to you was that I really didn't feel in the position to give you feedback myself. **I felt I was in no place to judge or evaluate.** But maybe that wasn't actually your demand. **You probably just wanted to share our experiences during that time**<sup>42</sup>. (Laura - pós-graduanda. Arquivo pessoal).

É relevante notar que, após um tempo do término do Projeto e depois de refletir sobre o que aconteceu na relação entre elas, Laura chega à conclusão de que ela não estava naquela relação para julgar ou avaliar a docente, e compreende que talvez isso não fosse a demanda da professora. Aqui, Laura parece conseguir romper com discursos e representações de uma universidade guardiã de um saber e avaliadora do fazer docente. Ela aposta que talvez a professora só quisesse alguém para compartilhar experiências.

Apesar de Laura possivelmente se referir a outra concepção de experiência, distinta daquela que trabalho neste estudo, compreendo que esse deslocamento discursivo e esse movimento subjetivo de Laura corrobora os gestos de interpretação e o que tenho defendido neste capítulo. Estar nesse encontro consigo mesmo e com o outro é o que parece ser mais relevante nessa relação entre essas instituições educacionais, e não os resultados, os *feedbacks* a performance, a eficácia de tal estudo ou tal método. Desse modo, percebemos a importância da concepção discursiva e ideológica da extensão que temos construído a partir da percepção de que a universidade deve superar esse caráter messiânico de resolver problemas para a escola, a partir de uma visão assistencialista, e empreender uma extensão dialógica que conduza à emancipação e justiça social e cognitiva da comunidade com a qual se relaciona (OLIVEIRA, 2022), compreendendo que o estar junto se torna mais importante do que chegar a algum lugar.

Além disso, nosso *corpus* também aponta para a questão do desejo quando este contorna a relação com o outro na parceria universidade-escola. Isto é, quando há a inscrição do desejo nessa relação, existe uma abertura para se relacionar com o outro e para a

---

<sup>42</sup> Tradução minha: “Acho que minha maior dificuldade em escrever para você foi que eu realmente não me sentia em posição de dar *feedback*. Senti que não estava em posição de julgar ou avaliar. Mas talvez essa não fosse realmente sua demanda. Você provavelmente só queria compartilhar nossas experiências durante esse tempo.”

(re)elaboração da relação do sujeito com o seu desejo. Sobre isso, vejamos o recorte discursivo de Edith:

RD27

A gente vivenciou também uma intimidade / esse momento nos fez mais vulneráveis / esse isolamento NÉ/ mais vulnerável sensíveis / não que nós não fossemos né / todo mundo tem um momento que é assim / mas especificamente a pandemia nos fez assim né mais /// então nós tivemos esse momento de uma intimidade / **uma ligação muito FORTE e que realmente me fez sentir esse desejo de estar na sala de aula.** (Edith – pós-graduada. Entrevista).

O dizer de Edith, ao descrever os momentos vivenciados com a professora Sol, parece produzir sentidos que apontam para a representação da relação entre elas como um elo que se estabeleceu em meio à intimidade e vulnerabilidade e que, por meio dessa “ligação muito FORTE”, fez com que Edith desejasse algo, qual seja, estar em sala de aula, principalmente naquele momento de isolamento social (*que realmente me fez sentir esse desejo de estar na sala de aula*).

Essa “ligação muito forte”, enunciada por Edith, parece estar perpassada não só pela abertura e disponibilidade, mas pelo afeto em relação ao outro. Larrosa (2020) nos ensina que a experiência é sempre singular e, por isso, é precisamente aquilo que não pode haver ciência, mas paixão. Parece-me ser aí que reside a possibilidade de os sujeitos lidarem com o seu desejo na relação com o outro, pois, embora o que o sujeito diz querer possa não ser exatamente fruto do seu desejo – como vimos anteriormente –, o dizer de Edith nos dá pistas de que a paixão, isto é, a capacidade de ser afetado (DUNKER, 2020), na relação com o outro, impulsiona algo da ordem do desejo, que ela parece reelaborar nessa relação.

Parece-me também que, para que os participantes possam vislumbrar a possibilidade de reelaborar seu desejo e lidarem com a impossibilidade de satisfazê-lo, fazem-se necessárias a conversa e a escuta na relação com o outro. Dunker (2020) nos explica que escutar o outro requer assumir uma posição de desconhecimento, pois tal posição pode produzir o desejo de saber; um desejar saber sobre o outro a partir do reconhecimento de que não sabemos tudo sobre ele. Como também reflete Forbes (2016), a única chance do desejo está na marca do não saber no discurso. Assim sendo, reafirmo que é quando os sujeitos não sabem sobre essa relação e sobre o outro, em uma posição de aprendiz, que reside a possibilidade de (re)inventar um fazer possível e de produzir um desejo de saber em uma abertura para a experiência.

Na parceria entre Pedro e Lúcia, percebemos que parece não ter sido possível que Lúcia reelaborasse seu desejo ao se inscrever no Projeto, o que faz com que seu desejo ficasse barrado a partir do acontecimento pandêmico. Desse modo, a parceria virtual parece não ganhar corpo, o que faz com que Pedro enuncie a partir de um lugar de quem trabalhou sozinho e que todos os esforços da equipe do Projeto diante da demanda de Lúcia no espaço virtual não repercutissem na entrevista da docente. Assim como Lídia, na subseção anterior, Lúcia passava por momentos de vida sensíveis, o que também parece ter contribuído para que ela não estivesse disposta consigo mesma, com o outro e com o trabalho no *Projeto UNISALE*.

Não obstante, concebo que, por meio de uma linguagem para a experiência na relação com o outro, os sujeitos possam, talvez, escutar e conversar com o outro colocando um pouco de si mesmos, falando em nome próprio, abandonando a segurança de uma posição enunciativa, expondo suas ignorâncias, vulnerabilidades, afetos e paixões e, além disso, abrindo um espaço para que o outro também se faça presença nessa relação e para que eles possam (re)inventar um fazer possível na parceria universidade-escola. Em uma linguagem para a experiência, os sujeitos encontram possibilidades de se aproximarem daquilo que é da ordem do singular, do desejo e do inconsciente, vislumbrando, assim, uma implicação e uma presença na relação com o outro.

Passemos, assim, para a próxima subseção.

### **5.3.3 A redoma de vidro**

Nesta subseção, continuo a discutir sobre a ausência dos participantes na relação universidade-escola, não só no sentido de não estarem presentes no espaço físico ou virtual para participarem do *Projeto UNISALE*, mas, principalmente, não se tornarem presença no espaço intersubjetivo, onde o sujeito não esteve presente consigo mesmo e com o outro, não se expondo à experiência e à vivência no Projeto por diversas razões. Essa ausência parece ter culminado em um fechamento para o outro e uma não implicação naquela relação universidade-escola, isto é, não por fé naquilo que se faz (VOLTOLINI, 2018), enfraquecendo o trabalho colaborativo no Projeto.

Desse modo, para discutirmos sobre essa ausência do ponto de vista da subjetividade, partimos do que Biesta (2017, p. 78) descreve sobre o se tornar presença na relação com os outros. Segundo o autor, tornamo-nos presença por meio da relação com aqueles outros que não são como nós, a partir de uma relação ética, em que esse ser-com-

outros “[...] é caracterizado por uma responsabilidade primordial. A esse respeito poderíamos dizer que o espaço onde o sujeito se torna presença é um espaço ético.” (p. 77). Reis e Campos (2021) trazem as discussões de Biesta para a relação universidade-escola e afirmam que estar em um espaço físico – ou virtual – com o outro não é garantia de que o sujeito esteja ali, pois seria necessário estar naquele espaço com o outro e consigo mesmo, buscando as possibilidades nas quais os sujeitos possam se fazer presença no espaço físico e intersubjetivo do outro.

Apresento, assim, os participantes Lucy e Eduardo, que estiveram em parceria no *Projeto UNISALE* em uma escola municipal em Belo Horizonte, em 2019. É importante ressaltar que Eduardo era mestrando em Estudos Linguísticos pela UFMG e conduziu sua pesquisa no *UNISALE*, por meio da parceria com Lucy. No entanto, ele participava do Projeto antes dessa parceria e já havia acompanhado a coordenadora em outras parcerias.

Dito isto, apresento os recortes dos participantes:

RD28

**Eu acho que tentaria ter uma relação mais é::: próxima da professora /** tipo assim / que a gente era próximo BEM próximo né / na questão / é a gente tinha total liberdade né / entre de::: falar as coisas / ela falava comigo né / **depois que teve né que ela viu no papel o que que eu queria / o propósito /** ela tinha liberdade / ela perdeu aquele medo né inicial que eu relatei / **Mas é que eu queria ter construído uma relação mais próxima com ela / tipo de amizade mesmo / tipo assim que foi uma relação mais PROFISSIONAL / parecia que eu tinha um pouco de medo de confundir as coisas / e eu sempre fui muito sistemático / é por MINHA parte / por culpa minha / porque eu sempre fui muito é::: principalmente ali por essa questão do mestrado né / então tipo assim / aí eu ia muito VIDRADO no negócio / eu via ela / o propósito dela a DEMANDA dela / mas era ALI / por exemplo assim / eu não trocava mensagens com ela no Zap<sup>43</sup> / tipo de coisas do dia a dia / era só aquilo estritamente aquilo sabe? / Eu mudaria isso daí / construir uma relação mais de amizade com ela. (Eduardo – pós-graduando. Entrevista).**

RD29

**Como que eu posso falar sobre isso? é::: eu acho que pode ser positivo se melhor trabalhado** assim / melhor sei lá::: acho que a universidade e a escola tem que sempre trabalhar juntos mesmo / eu acho que a ideia é boa / de interagir / **só que assim a gente precisa melhorar assim / em alguns aspectos. / Eu acredito que tem que ter uma::: talvez / uma interação diferenciada, mais interação /** não sei é::: mas eu acredito que é positiva / sempre positivo quando a universidade participa é da escola / **porque a**

<sup>43</sup> Termo informal utilizado para se referir a *WhatsApp*, que, por sua vez, é um aplicativo que funciona como um serviço de mensagens instantâneas.



**escola é o objetivo final do universitário (risos) do universitário / do mestrando né?** (Lucy – professora. Entrevista).

No RD28, Eduardo rememora sua participação no Projeto e na parceria com Lucy e o que teria feito diferente após a finalização desse período. Em seu dizer, pinço o sujeito em sua tentativa de controle dos efeitos de sentido do seu discurso. Primeiramente, seu enunciado expressa o que ele faria de modo distinto, aproximando-se mais da professora em uma relação interpessoal (*Eu acho que tentaria ter uma relação mais é::: próxima da professora*) e, logo após, revela algo que me faz perguntar de quem seria a demanda que foi trabalhada nessa parceria. As produções de sentido no dizer de Eduardo deixam ver que, possivelmente, a demanda trabalhada, qual seja, a representação do negro nas atividades didáticas e questões raciais em sala de aula, era uma necessidade dele e de sua pesquisa.

Seu modo de enunciar, em que quem demanda algo dessa parceria é ele e quem percebe isso é a professora (*depois que teve né que ela viu no papel o que que eu queria / o propósito*) corrobora nossa interpretação. Entretanto, na premissa do *Projeto UNISALE*, os membros da universidade trabalham a partir das demandas explicitadas pelo professor, ou seja, é o docente quem “[...] (1) manifesta interesse pela parceria; (2) define sua demanda e aquilo que espera do projeto; (3) estabelece a forma de nossa ação e presença em sua sala de aula e prática pedagógica; (4) avalia as ações; (5) redireciona os passos a serem dados.” (REIS *et al.*, 2019a, p. 287).

Depois, por meio da conjunção adversativa “mas”, o enunciado de Eduardo produz sentidos sobre algo que parece que estava sendo tecido no fio do seu discurso, qual seja, o sentido de que eles tiveram uma boa relação, porém estritamente profissional, vocábulo que é intensificado em sua fala (*Mas é que eu queria ter construído uma relação mais próxima com ela / tipo de amizade mesmo / tipo assim que foi uma relação mais PROFSSIONAL*).

É interessante notar que o sentimento de medo também ressoa nesse dizer (*parecia que eu tinha um pouco de medo de confundir as coisas*), e Eduardo enuncia tanto sobre o medo da professora, quanto acerca do seu próprio. Em relação ao seu sentimento, ele tenta suavizá-lo com advérbio “um pouco” e menciona que seu medo vinha do receio de “confundir as coisas”. O verbo “confundir” produz sentidos, pois me parece que Eduardo temia não conseguir distinguir ou diferenciar uma relação pessoal de uma relação profissional, o que faz com que seu receio o afaste da docente. Parece ser singular a cada sujeito o modo como este lidará com os sentimentos que o atravessam frente à relação universidade-escola, o

que faz com que eles se abram ou não para a relação com o outro. No caso de Eduardo, essa emoção recobriu sua não abertura para a experiência com o outro e sua ausência nessa relação.

Por sua vez, no RD29, Lucy busca as palavras para seu dizer, sinalizando que algo estaria cerceado em sua fala (*Como que eu posso falar sobre isso?*) e enuncia, a respeito da relação universidade-escola, que esta pode ser profícua desde que melhor empenhada (*eu acho que pode ser positivo se melhor trabalhado*). A conjunção condicional “se” revela, nos efeitos de sentido do dizer, que Lucy presumivelmente não considerou a parceria com Eduardo no *UNISALE* como proveitosa, e seu enunciado posterior corrobora essa interpretação. O sujeito utiliza o termo “a gente”, que parece dividir a responsabilidade do que é dito com os membros da universidade, e reforça sua afirmação que são necessárias algumas melhorias nessa relação (*só que assim a gente precisa melhorar assim / em alguns aspectos*).

Logo após, retomando a posição enunciativa por meio da enunciação em primeira pessoa (*Eu acredito que tem que ter uma::: talvez / uma interação diferenciada / mais interação*), Lucy elenca essa melhoria por meio de “uma interação diferenciada e mais interação”. O significante “interação” produz sentidos, em uma escuta de pares com o dizer de Eduardo, quando ele diz ter se mantido em uma relação profissional, pois seu significado poderia derivar para uma relação mais próxima, por meio da ruptura de representações e posições que petrificaram o estar junto e o trabalho colaborativo.

O dizer de Eduardo nos dá pistas de que ele se posiciona nessa relação a partir da representação de um pesquisador e do seu entendimento do que seria essa posição; nos efeitos de sentido do seu dizer, pinçamos que sua ausência na relação se deu devido a essa representação do que seria um pesquisador para ele (*porque eu sempre fui muito é::: principalmente ali por essa questão do mestrado, né*), o que atravessa a representação dos membros da universidade e o fazer científico como neutro e isento de relações, emoções e subjetividades.

No entanto, em estudo anterior sobre uma parceria no *Projeto UNISALE* (CAMPOS, 2019), no qual eu também fui a parceira da universidade, evidenciei exatamente o contrário, pois o laço emocional que se constituiu na dinâmica da relação com o outro apresentou possibilidades de favorecer a parceria e, conseqüentemente, a pesquisa, e movimentar ações em conjunto, evidenciando “[...] a constituição dos sujeitos nas e pelas relações sociais através da linguagem, que irão movimentar jogos de alteridade e

identificações, fazendo com que nos tornemos um pouco daqueles com quem nos relacionamos.” (CAMPOS, 2019, p.120).

Archer (2023), ao também realizar uma pesquisa de mestrado por meio de uma parceria no *UNISALE*, discute suas próprias emoções que, inicialmente, foram silenciadas pelas dúvidas e receios ao não se inscrever em uma imagem dominante do que seria uma pesquisadora. No entanto, no decorrer de seu estudo autoetnográfico, a pesquisadora se deixou inundar pelos afetos que a ocorreram, nas paixões que, segundo Larrosa (2020), dão-se em meio à felicidade, ao sofrimento, ao prazer e à dor. Assim, ela conclui que, apesar de nem todos os membros da universidade nutrirem afetos em suas pesquisas, a afirmação de que ninguém seria afetado lhe soa irreal.

Retomando os dizeres de Eduardo e os interpretando à luz dos estudos mencionados, parece-me que ele buscou apagar seus afetos, sua vontade de estar mais próximo do outro, mantendo intacta a imagem de um pesquisador neutro às emoções que o perpassavam. Assim, Eduardo se desfaz de si, sendo ausência na relação com o outro, incorporando a representação de um pesquisador que não se envolve emocionalmente e trata apenas daquilo que deveria tratar para sua pesquisa, que, no *Projeto UNISALE*, era trabalhar com a representação dos negros no livro didático a as questões raciais na sala de aula.

Ao utilizar o adjetivo “vidrado” para relatar sua ida à escola de Lucy (*então tipo assim / aí eu ia muito VIDRADO no negócio*), observo que este pode significar, dentre outras possibilidades, “composto de vidros ou vidraças; envidraçado”<sup>44</sup>, o que nos leva à interpretação de que Eduardo era envidraçado por essa imagem do mestrando, o que não deixava trincas para que ele se tornasse presença nessa relação com a professora, deixando que seus afetos o inundassem.

Parece-me que, ao se fechar nessa redoma de vidro, a relação entre Eduardo e Lucy se mantém restrita aos objetivos da possível demanda da professora, que, ao que tudo indica, era mais da pesquisa de Eduardo. Em seu dizer, Eduardo dá um exemplo do que ele entenderia por uma relação mais próxima (*por exemplo assim / eu não trocava mensagens com ela no Zap / tipo de coisas do dia a dia / era só aquilo estritamente aquilo sabe?*) e os sentidos produzidos nos dão indícios que fortalecem o que temos defendido acerca de um diálogo que poderia parecer sem objetivos (*tipo de coisas do dia a dia*), ou que não teria a ver com a suposta demanda do docente, mas que apresenta possibilidades de os parceiros

---

<sup>44</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/vidrado/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

trazerem o outro para dentro de si, estabelecerem identificações e se serem presença nessa relação com o outro.

Borelli (2018), ao discutir sobre relações interpessoais no estágio supervisionado, também discorre sobre a falta de interação e a hierarquização que separa os sujeitos com base em seus espaços, seja ele escolar, ou universitário. Essa hierarquização exacerbada também produz sentidos no discurso de Lucy, quando uma fração do seu inconsciente se deixa ver no lapso que se materializa linguisticamente na criação da palavra “universitando” (*porque a escola é o objetivo final do universitando (risos)*), no RD29, o que causa o riso no sujeito e a correção para “universitário”; para explicar seu lapso, menciona “*do mestrando né?*”.

O que se dá a ver a partir de seu lapso aponta para o não acontecimento da posição-parceiro nessa relação, pois, para Lucy, Eduardo parece ter se mantido na posição de um mestrando, isto é, na representação de um pesquisador neutro e afastado de seus participantes. Desse modo, sem a presença “[...] alguém de algum nome, sem alguém que possa dizer o que faz” (VOLTOLINI, 2018, p. 54), os sujeitos possivelmente não se deixam mostrar completamente para o outro, não falam em nome próprio nessa relação e não colocam em jogo as pessoas que falam e escutam. Ao ser perguntada acerca do nome de Eduardo, essa interpretação é corroborada e nosso construto é fortalecido quando Lucy responde *Essa pergunta vou ter que pesquisar nos meus e-mails porque eu não sei mais o nome dele*.

Outrossim, essa ausência na relação com o outro também parece ter sido de outra ordem. Vejamos o recorte de Lucy:

RD30

**O inconstante é exatamente por causa que ele sumiu (risos)** / sumiu e depois não pôde mais é::: comparecer / então no finalzinho assim / foram poucas / ele começou bem / mas chegou no meio ele sumiu por motivos pessoais / que eu não sei / não lembro qual era / ele falava ele explicava / e no final ele não conseguia mais comparecer. (Lucy – professora. Entrevista).

O dizer de Lucy reforça a interpretação acerca da ausência de Eduardo nessa relação. O significante “inconstante” se refere a algo que não se mantém e que não demonstra fidelidade (*O inconstante é exatamente por causa que ele sumiu (risos)*) e ressoa parafrasticamente no RD24 de Pedro, na subseção anterior. O riso de Lucy denuncia, ao que tudo indica, onde se localiza o incômodo do sujeito, aquilo que finalmente escapa em meio a vários outros dizeres.

Nesse laço frouxo, o trabalho colaborativo parece não se instaurar entre os participantes, pois o estabelecimento de relações que levam a um trabalho conjunto entre a universidade e a escola não parece se dar sem esse exercício do tempo no espaço do outro, que esteja, no entanto, de acordo com o que foi previamente definido e, não necessariamente, que tenha maior frequência ou duração no tempo cronológico. Essa interpretação é reforçada por Jones *et al.* (2016), que advogam pela consistência e organização nas parcerias universidade-escola.

A frequência dos encontros entre os participantes no espaço escolar foi uma questão pontuada por Lucy, pois, segundo seu questionário, a regularidade dos encontros foi *uma vez por semana inicialmente e depois esporadicamente*. Eduardo, por sua vez, respondeu ao questionário marcando “*quinzenalmente*” e, em sua entrevista explicou que *eu ia semanal aí depois eu passei a ir assim quinzenalmente porque eu tinha que pegar o ônibus / era tipo assim pegar metrô / eu demorava duas horas para ir duas horas para voltar*.

Desse modo, apesar do UNISALE ter como um dos princípios estabelecer parcerias com escolas mais afastadas do *campus* da universidade e do centro da capital, percebo, no discurso de Eduardo, a dificuldade de se locomover até a escola de Lucy, o que levanta discussões acerca de alguns obstáculos encontrados no estabelecimento de parcerias universidade-escola, como restrições financeiras para a locomoção de membros da universidade até as escolas (FOERSTE; MERLER; VARGIU, 2017).

É importante mencionar, no entanto, que, em algumas situações, o carro da Faculdade de Letras da UFMG transportava os participantes do Projeto e estes também recebiam um reembolso pelos gastos com o transporte público. No entanto, em uma capital do porte de Belo Horizonte e com um sistema público de transportes considerado precário, a locomoção para regiões metropolitanas pode ser desgastante.

Devido a essas questões, essa ausência do pós-graduando também parece resvalar no compromisso e responsabilidade com o que havia sido previamente acordado entre os participantes. A literatura nos revela que parcerias universidade-escola são difíceis, demoradas e requerem paciência (DALLMER, 2004; FIORI-SOUZA, 2016), além de altos níveis de energia, compromisso e responsabilidade (SMEDLEY, 2001; THORKILDSEN; STEIN, 1996, MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2013; JONES *et al.*, 2016; CAMPOS, 2019). Desse modo, o *corpus* também evidencia que esses elementos são essenciais para as parcerias.

Trazemos os dizeres de outros participantes para que possamos analisar esses elementos e outros como o respeito que, para o *Projeto UNISALE*, são princípios fundamentais (REIS *et al.*, 2019a).

Vejamos os recortes a seguir:

RD31

Ela sempre estava lá para poder me ajudar / **tanto que quando ela não pôde / ela mandou outra pessoa né** / veio uma outra pessoa para poder estar lá / então não tinha um dia que ela não / dos dias que ela estava / não tinha um dia que falhava / **então isso para mim é comprometimento /// e também se tornou o respeito né** / ver uma pessoa assim / que tá respeitando seu trabalho / eu senti assim nossa né / **eu tô sendo respeitado ali por uma pessoa / eu me senti muito feliz / é a palavra.** (Michel – professor. Entrevista).

RD32

Aprendizado, empatia e **comprometimento.** (Michel – professor. Questionário).

RD33

Eu diria que se tratou de uma relação muito produtiva, pois envolveu trabalho, dedicação e **compromisso** de ambas as partes. (Amanda – pós-graduanda. Questionário).

RD34

Parceria, **compromisso** e envolvimento. (Mary – professora. Questionário).

No RD31, ao enunciar sobre Amanda, a pós-graduanda que esteve em parceria com o docente, o dizer de Michel, já apresentado na subseção 5.2.1, parece sinalizar o compromisso e a responsabilidade que ela demonstrou ao, principalmente, manter uma organização e presença na parceria, exemplificada pela frequência do Projeto na escola de Michel (*tanto que quando ela não pôde / ela mandou outra pessoa né*). Nessa direção, esses elementos afetam o professor, que os transforma em emoções, quais sejam, a sensação de estar sendo respeitado e a felicidade por perceber isso (*eu tô sendo respeitado ali por uma pessoa / eu me senti muito feliz / é a palavra*).

Já nos RD32, 33 e 34 as palavras “comprometimento” e “compromisso” se repetem, inclusive, em outro recorte de Michel e de Amanda; isto faz com que produzam sentidos de que é quando os sujeitos se tornam presença, tanto no espaço físico/virtual, quanto no espaço intersubjetivo, na relação universidade-escola, que elementos como compromisso e

organização se tornam mais fortalecidos, o que reverbera no outro como respeito e responsabilidade na relação. Percebemos, assim, que, na relação entre Lucy e Eduardo, a ausência, tanto física, quanto subjetiva do pós-graduando, e sua não abertura para a experiência parecem ter minado o trabalho colaborativo entre eles e contribuído para que elementos cruciais no *Projeto UNISALE*, como compromisso e responsabilidade, não fossem movimentados nessa relação.

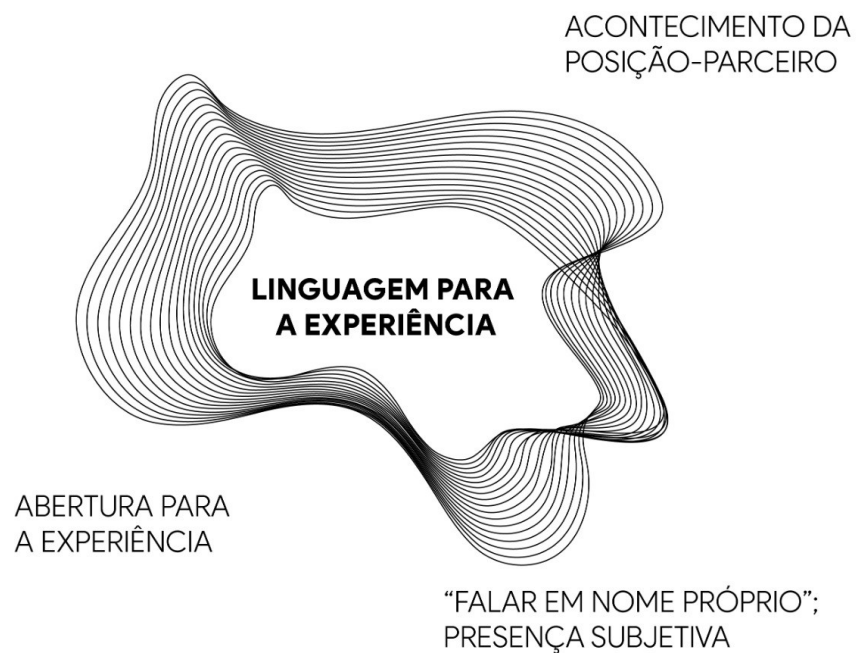
Passemos, assim, para a conclusão desta seção.



Ao chegar ao final desta seção, havendo fortalecido nosso construto acerca de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola no *Projeto UNISALE*, apresento-o e faço um apanhado acerca de suas camadas, além de discutir em mais detalhes acerca da figura que o representa.

Desse modo, vejamos a representação gráfica deste construto novamente.

Figura 4 – Uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola



A figura nos ajuda a compreender a linguagem para a experiência na relação universidade-escola como algo movente, não estático, que se move e perpassa os sujeitos, as relações e os sentidos, pois ela advém de uma ruptura, de um acontecimento pecheutiano, em que os sujeitos passam a conviver com outros modos de ser, dizer e fazer nessa relação, porém não totalmente, uma vez que eles podem retornar, por vezes, a um espaço de memória acerca de uma linguagem crítico-científica que persiste em circular nessas relações.

Desse modo, como discuti até aqui, essa linguagem possui três camadas que não são separadas e que são, na verdade, interconectadas, não sendo possível que uma se dê sem a outra. Assim, compreendemos essa linguagem para a experiência na relação universidade-escola como um modo de ser, dizer e fazer que comporte a abertura para a experiência, o acontecimento da posição-parceiro e a presença dos sujeitos que falam em nome próprio nesta relação.

Em sua primeira camada, “Abertura para a experiência”, percebemos a desestabilização de representações dominantes na relação universidade-escola, os traços identificatórios entre os participantes e os afetos, emoções e momentos de vida que perpassam a relação e que possibilitam ou não essa abertura. Além disso, a relação do sujeito com o seu desejo na relação com o outro também se revela crucial, uma vez que a não inscrição do desejo na relação pode fazer com que os sujeitos não se abram para a experiência na relação universidade-escola.

Em sua segunda camada, “O acontecimento da posição-parceiro”, notamos como posições historicizadas nessa relação devem ser fraturadas para que a posição-parceiro possa ser estabelecida, por meio daquilo que é ação na relação, isto é, o trabalho conjunto entre os sujeitos. Esse acontecimento possibilita um envolvimento de todos no trabalho, em que a sensação de pertencimento e de partilha é potencializada. Não obstante, o acontecimento da posição-parceiro também passa por uma capacidade de se identificar (FREUD, 1920/1980) com o outro e seus traços, de maneira que consigamos nos ver pelo o olhar dele e ali sermos capturados.

Em sua terceira camada, “Falar em nome próprio”; presença subjetiva”, compreendemos a relevância dos sujeitos colocarem suas vozes e corpos, mostrarem-se para o outro e inscreverem sua subjetividade nessa relação, dizendo daquilo que são e sentem, pois não nos parece possível que os sujeitos estabeleçam uma relação com o outro sem colocar um pouco de si e estando ausentes de si mesmos. Essa presença subjetiva – e também física/virtual – pode contribuir para que os sujeitos possam trazer para dentro de si a história



do outro, construírem sua própria história nessa relação e também possibilitar que esta ganhe forma em torno de princípios como compromisso, responsabilidade e respeito.

Não obstante, ao percorrermos suas camadas e reafirmarmos que elas são interconectadas, retomemos a visualização da imagem para percebermos os movimentos dessa linguagem para a experiência, pois ela não é estática e nem a mesma nas relações. Isso porque, toda relação se constitui a partir de como os sujeitos responderão às ações e palavras do outro, o que dependerá, sempre, de suas próprias representações, emoções, identificações e momentos de vida. Desse modo, a linguagem para a experiência como modo de se constituir e de se relacionar com o outro será sempre fluída e dinâmica, pois parte dos sujeitos, da vida e dos seus (des)encontros singulares a cada relação.

No transitar dessa linguagem, há momentos em que ela atravessa os sujeitos e os envolve na relação de tal maneira que eles conseguem vivenciar juntos algo na dimensão da experiência, ou seja, em que algo “os” toque, “os” aconteça e “os” passe, de maneira sempre singular a cada um e a cada relação. Há momentos, no entanto, em que essa linguagem contorna a relação em busca de pontos de enlace. Isso pode acontecer, por exemplo, quando apenas um sujeito se empenha ou dá o primeiro passo em direção à ruptura de uma linguagem crítico-científica, isto é, a outro modo de ser, dizer e fazer na relação universidade-escola e aguarda as movimentações do outro, que poderão acontecer ou não.

Entretanto, há circunstâncias em que essa linguagem não atravessa os sujeitos e não envolve a relação e, assim, não consegue contornar a relação com o outro na parceria universidade-escola. Nessa permanência no espaço de memória e ao se relacionarem por meio de uma linguagem crítico-científica, neutralizada e dessubjetificada (LARROSA, 2020), que reforça representações e posições dominantes entre sujeitos da escola e da universidade, há a possibilidade de que essa relação não se sustente e desate.

É importante mencionar que esses movimentos e essa dinamicidade também acontecem em uma única relação, uma vez que os sujeitos e as relações não são constantes e são imprevisíveis. Assim, essa linguagem se movimenta, ora enlaçando os sujeitos, ora fazendo intervir distâncias e recusas. No entanto, o que me parece mais importante é que, em algum ponto desse *continuum* entre os contornos e dispersões dessa linguagem, os sujeitos possam inventar um fazer possível nessa relação, diante da possibilidade de trabalharem em conjunto, que permita um espaço para a vivência de algo na dimensão da experiência na formação docente.

Além disso, para que essa linguagem para a experiência contorne as relações universidade-escola necessitamos de tempo; um tempo que muitas vezes não nos é possível

em parcerias universidade-escola que exigem resultados, produções e suas respectivas comprovações. Entretanto, percebemos que precisamos nos relacionar a partir de outras lógicas que não aquela da eficácia e dos resultados rápidos e mensuráveis, pois pouco faremos, nas relações universidade-escola, sem o tempo gasto naquilo que tem a ver com a vida, com as pessoas e seus (des)encontros.

Mais uma vez, trazendo os ensinamentos de Larrosa (2020) para a relação universidade-escola, percebemos que pouco faremos sem

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2020, p. 25).

Nessa relação distinta com o tempo, com o outro e com nós mesmos, percebemos que o estar junto se torna mais importante do que chegar a algum lugar. Assim, talvez, na relação universidade-escola, possamos vivenciar uma formação docente a partir do par experiência-sentido (LARROSA, 2020), daquilo que tem a ver com a vida, com as relações, com nós mesmos e nossas histórias.

Dito isto, seguimos para a última seção deste capítulo.

#### 5.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO PAR EXPERIÊNCIA-SENTIDO

Nesta seção, busco apreender, nos enunciados dos participantes deste estudo, os desdobramentos de uma formação docente na relação com o(s) outro(s) no *Projeto UNISALE* a partir da experiência. Uma vez que uma linguagem para a experiência parece se movimentar nas relações entre os participantes do Projeto, como vimos nas seções anteriores, parto do princípio de que essa ação extensionista abre vias para a experiência. No entanto, não necessariamente, ela ocorre para todos, assim como, não necessariamente, uma linguagem para a experiência atravessa todas as relações e da mesma forma.

Desse modo, compreendo que, por meio do Projeto, há a possibilidade de que os sujeitos vivenciem uma formação docente que se defira daquela comumente entendida por meio do par teoria-prática e se aproxime do par experiência-sentido, para que possamos “[...] dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2020, p. 17). Na minha

concepção, essa formação faz com que algo vivenciado passe a fazer parte de quem somos, de como percebemos a nós mesmos e, certamente, o nosso fazer como professores de inglês.

Além disso, segundo Reis *et al.* (2019b), essa formação de professores de línguas como experiência é “[...] capaz de fazer que o sujeito se envolva em acontecimentos que provoquem deslocamentos identitários e a conseqüente reinvenção de si.” (REIS *et al.*, 2019b, p. 206-207). Na parceria universidade-escola, esses acontecimentos envolvem relações que poderão fazer com que o sujeito se constitua com as marcas que o outro deixa no próprio sujeito (REIS, 2011a), em “[...] um processo múltiplo, não-linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo percurso histórico-social-ideológico do sujeito.” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 43).

Assim, início com os dizeres dos graduandos e pós-graduandos que, além das relações vivenciadas com os professores em exercício, também estabeleceram outras relações entre eles mesmos e com a coordenação do Projeto, o que também são relevantes para sua formação docente a partir do par experiência-sentido. Logo após, analiso os dizeres dos participantes do *UNISALE* nas escolas, quais sejam, os professores em exercício que estabeleceram, em sua maioria, relações com um membro da universidade em seu espaço escolar e, em algumas parcerias, com mais membros e a coordenação.

Cabe ressaltar que os dizeres dos participantes foram organizados a partir das ressonâncias discursivas (SERRANI, 2005), e não nos valem mais da escuta de pares, dispositivo metodológico desenvolvido para esse estudo e utilizado nas seções anteriores. Além disso, na presente seção, acionamos os dizeres de outros participantes – além daqueles trazidos até o momento – acerca da formação docente na relação universidade-escola no *Projeto UNISALE*.

Desse modo, o *corpus* dos graduandos e pós-graduandos produz sentidos sobre questionamentos acerca da formação docente relacionado à LI, como, por exemplo, as variantes de prestígio da língua, motivos pelo qual se ensina inglês na escola básica e representações sobre o ensino-aprendizagem dessa língua na escola pública. Além disso, reflexões que redirecionam e/ou reafirmam caminhos na docência são apreendidas dos discursos dos participantes, como suas escolhas profissionais, a imprevisibilidade do fazer docente e uma autonomia para considerar as potencialidades e contingências do contexto e desenvolver um fazer docente.

Vejamos os primeiros recortes dessa seção:

**Olha / primeiro que me fez é::: questionar talvez o meu papel de professora de língua inglesa no / no ensino de idiomas né?** / assim / que é uma coisa que eu já / na verdade não foi só Unisale / já vem de um processo anterior é / desde das minhas experiências anteriores ensinando / desde / que me fez procurar um mestrado / de pensar o meu papel de professora na sala de aula de língua inglesa / **eu tô ali para ensinar sua língua / ou eu tô ali para formar cidadão** / eu estou ali pra no TRABALhar né / outras questões que permeiam a sociedade e que permeiam o ensino de língua inglesa também / então isso é uma coisa que / e o Unisale me ajudou a reforçar isso né / porque **trabalhar a língua inglesa no ensino básico você tem também essa responsabilidade né / da formação cidadã / da formação crítica** / então isso me ajudou a pensar mais nesse sentido e pensar na minha trajetória né / como que tipo de professora que eu quero ser / **qual o inglês que eu quero ensinar e::: né / COMO fazer isso** /então é / me ajudou pensar nesse sentido. (Amanda – pós-graduanda. Entrevista).

RD36

Acredito que a experiência proporcionada pelo UNISALE **me fez refletir profundamente sobre o papel do(a) professor(a) de inglês na escola pública. Antes, eu tinha como verdade o que vivi, como aluna de escola pública, no ensino fundamental:** minha professora não levava muitas atividades diferentes das que eram propostas no livro didático e isso muitas vezes tornava a aula rasa e desinteressante. **A partir disso, criei uma ideia geral do que significava ser professor de inglês na escola pública, entretanto, ao me aproximar da realidade da professora Rose, pude ver que é possível aprender inglês sendo aluno de escola pública.** Portanto, apenas após a minha experiência proporcionada pela relação universidade-escola que eu fui ressignificar algumas das concepções que eu tinha a respeito do ensino público. **Por isso, a palavra mais importante que resume a minha experiência como bolsista no UNISALE é “ressignificação”.** (Júlia – graduanda. Questionário).

Ao serem perguntados acerca da formação docente no *UNISALE* e como eles descreveriam a relação universidade-escola vivenciada no Projeto, podemos vislumbrar alguns desdobramentos da formação docente a partir do par experiência-sentido na relação com o(s) outro(s). Amanda, no RD35, compreende suas vivências na ação extensionista por meio de uma intensa série de indagações (*Olha / primeiro que me fez é::: questionar talvez o meu papel de professora de língua inglesa no / no ensino de idiomas né?*), o que nos dá indícios de que sua formação docente mobilizou alguns discursos, possivelmente tidos como verdades, pois questionar é pôr em questão, indagar e fazer perguntas, muitas vezes apresentando argumentos contrários.

Nessa direção, o verbo “questionar” nos chama atenção, pois sabemos que o ensino-aprendizagem de inglês é marcado por um monopólio do eixo Europa-EUA acerca do saber e fazer docente (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020b), que dita o que seria ou não

correto no ensino dessa língua, como, por exemplo, não utilizar a língua materna durante as aulas ou a crença de que materiais didáticos importados são sempre melhores. Tal monopólio é compreendido por muitos professores como vozes hegemônicas, o que não deixa espaço para que docentes possam questioná-los e empreender uma produção de conhecimento acerca do seu contexto de ensino-aprendizagem da língua.

Desse modo, o dizer de Amanda produz sentidos de que, a partir de um questionamento inicial, ela intensifica suas indagações no Projeto acerca desses discursos hegemônicos em sua formação. Temos uma evidência do confronto de Amanda com tais vozes do monopólio do eixo Europa-EUA, quando a pós-graduanda enuncia *eu tô ali para ensinar sua língua / ou eu tô ali para formar cidadão*. Notamos que o adjetivo possessivo “sua” em “sua língua” parece indicar que Amanda direciona seu dizer para essas vozes do norte global e as confronta, pois ela parece compreender que o seu fazer docente poderá perpassar o ensino de outra variante que não aquela do inglês compreendido como padrão, por exemplo, e abrir possibilidades para ensinar além de questões linguísticas.

Apesar dos questionamentos de Amanda terem começado antes da sua participação no projeto de extensão, ao que tudo indica, ela compreende como poderá fazer isso a partir das relações com os professores em exercício no Projeto, uma vez que ela dá ênfase na palavra “como” em seu dizer (*qual o inglês que eu quero ensinar e::: né / COMO fazer isso*). Desse modo, compreendo que uma formação contra-hegemônica de professores de inglês está conectada a uma extensão socialmente orientada, o que possibilita que os participantes passem por processos de deslocamentos discursivos e ideológicos acerca de concepções hegemônicas no ensino-aprendizagem de inglês e aprendam a trabalhar “[...] levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.” (TARDIF, 2014, p. 23).

Isso inclui interromper um ciclo de “fazer caber” métodos e concepções do norte global em suas salas de aula e abrir possibilidades de uma formação docente localmente situada na realidade da comunidade local em que os professores estão inseridos. Jucá (2020) reflete sobre essa oportunidade de nos apropriarmos de nossas variantes do uso da LI, de elaborarmos nossas próprias metodologias e “[...] nos livrarmos, definitivamente, no que a ela se refere, das inseguranças, das dependências e das obrigações que inventaram para nós.” (p. 239). Archer (2023), por sua vez, ao discutir sobre sua formação docente por meio de uma experiência no *Projeto UNISALE*, também revela ter sido afetada e transformada acerca de sua compreensão sobre línguas e territorialidade, uma vez que sua parceria virtual no Projeto aconteceu com dois professores de Cabinda, Angola.

Outrossim, conforme Bezerra, Silva e Colares (2022), a atuação de licenciandos e pós-graduandos em projetos de extensão faz com que sejam formados profissionais comprometidos com a qualidade da educação e com a formação de estudantes cidadãos. O dizer de Amanda aponta nessa direção, quando ela enuncia sobre o reforço dado pelo Projeto e seus participantes às suas indagações acerca do ensino-aprendizagem da LI e a educação linguística crítica (*trabalhar a língua inglesa no ensino básico você tem também essa responsabilidade né / da formação cidadã / da formação crítica*).

Analisando o RD36, de Júlia, graduanda que participou do *UNISALE* em 2019, percebo que seu dizer vai na mesma direção do de Amanda, quando ela utiliza o verbo “refletir” (*me fez refletir profundamente sobre o papel do(a) professor(a) de inglês na escola pública*), que pode ser compreendido como do mesmo campo semântico de “questionar” e “pensar”, utilizados por Amanda. A graduanda, no entanto, parece empreender suas indagações a partir da relação com a professora que esteve em parceria e o confronto com suas vivências anteriores como aluna da Educação Básica; tal confronto é marcado pela conjunção adversativa “entretanto” (*A partir disso, criei uma ideia geral do que significava ser professor de inglês na escola pública, entretanto, ao me aproximar da realidade da professora Rose, pude ver que é possível aprender inglês sendo aluno de escola pública*).

Sobre isso, Conti e Mastrella-de-Andrade (2020) discorrem que

[...] uma formação localizada exclusivamente na universidade, com uma participação mínima, abstrata, distanciada e apenas imaginada da escola é insuficiente, mas não apenas isso: é também prejudicial à medida que cria uma distância entre a formação e a prática profissional, mantendo e reproduzindo preconceitos sobre o que é a escola da educação básica, quem são seus/suas professoras/es e estudantes. (CONTI; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 29).

Assim, a partir dos autores, interpretamos que a formação docente no *Projeto UNISALE* apresenta possibilidades para a aproximação e o estabelecimento de relações entre graduandos e pós-graduandos com professores da escola básica, de modo que eles possam reinventar suas vivências pessoais, marcadas, muitas vezes, por uma representação de que na escola pública não se ensina e não se aprende inglês, e construir outros sentidos sobre o ensino-aprendizagem de inglês nesse espaço. Júlia utiliza a palavra “ressignificação” para dar sentido à sua vivência na relação universidade-escola no *UNISALE* (*Por isso, a palavra mais importante que resume a minha experiência como bolsista no UNISALE é ‘ressignificação’*).

Chama-nos atenção a conclusão da resposta da graduanda, colocando em uma palavra aquilo que foi vivenciado no Projeto e a escolha da palavra “ressignificação”, que traz sentidos de uma transformação, de um gesto de interrupção e do florescer de algo mais. A experiência em Larrosa (2020) também adquire esse sentido, além de ser aquilo que “nos” acontece e não o que acontece, não é coletivo, e sim singular. Como nos explica o autor, duas pessoas podem passar pelo mesmo episódio e não obterem a mesma experiência.

Além disso, Larrosa (2020) denomina saber de experiência aquilo que se adquire “[...] no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida” (p. 32). A meu ver, Júlia responde à sua participação no Projeto por meio de questionamentos acerca de vivências passadas que não correspondem à sua perspectiva de verdade (*Antes, eu tinha como verdade o que vivi, como aluna de escola pública, no ensino fundamental*) e que passaram a conviver com seu saber de experiência desenvolvido na participação no *UNISALE*, que, diferentemente do conhecimento científico, nas palavras de Larrosa (2020), não está fora do sujeito, e sim inscrito em sua forma humana singular de estar no mundo.

Uma vez que a experiência é singular e nunca igual para dois ou mais sujeitos, entendo que, não necessariamente, a aproximação de graduandos e pós-graduandos com os professores da escola acarretará nisso que Júlia elaborou como um saber de experiência, já que este é contingencial e relativo (LARROSA, 2020). Entretanto, o mais relevante nessas relações no *Projeto UNISALE*, a meu ver, é que elas possibilitam o deslocamento de discursos e práticas que, historicamente, têm inviabilizado a experiência e o saber de experiência na formação de professores de inglês.

Nos dois recortes a seguir, identificamos que os sujeitos também parecem ter vivenciado algo na dimensão da experiência, porém não nos é claro o quê exatamente. Mas, para nós, o mais importante é perceber essa formação docente a partir daquilo que toca e transforma os sujeitos e tem reverberações em suas vidas.

Vejamos os recortes a seguir:

RD37

Tem pouco tempo, se passaram apenas 4 anos, e minha memória está bem fraca, rs. **O que me lembro foi o quanto o programa me marcou, no mix de emoções vivenciadas na época.** (Cléo – pós-graduanda. Questionário).

RD38

**Foi uma experiência marcante.** Produzir algo em meio ao furação da pandemia. Vencido ou pelo menos foi trilhado. (Edith – pós-graduanda. Questionário).

Os dizeres de Cléo, pós-graduanda que participou do *UNISALE* em 2017 e 2018, e de Edith, pós-graduanda que participou do *UNISALE* em 2020, produzem efeitos de sentido similares a partir do verbo “marcar”, que pode ter como significado “deixar traços: marcar sua passagem na areia”<sup>45</sup>. Desse modo, as vivências no Projeto parecem ter deixado algo para as participantes, inscrevendo-se em suas histórias e em suas vidas, o que podemos compreender como algo da ordem de uma experiência, que toca os sujeitos e faz com que o que fica de lembrança é justamente aquilo que se deu diante da vida, dos afetos (*no mix de emoções vivenciadas na época*), daquilo que foi percorrido e deixou seus traços, com todos os percalços inerentes às vivências humanas (*Vencido ou pelo menos foi trilhado*).

Retomando o dizer de Júlia, no RD37, e avançando, percebemos que esse movimento, que retira os sujeitos da inércia de se contentarem com aquilo que lhes é dito sobre sua escolha profissional, o que, muitas vezes, gira em torno de discursos que os desmotivam na carreira docente, também é evidenciado no recorte a seguir:

RD39

**Minha parceria foi uma oportunidade de crescimento acadêmico, profissional e pessoal.** Acadêmico por me deparar com diversos assuntos relacionados à linguística aplicada, à análise do discurso, ao papel da Extensão, e afins. Profissional por poder trabalhar com questões relacionadas ao ensino de inglês em escolas, produção e análise de materiais didáticos e etc. **E pessoal, por poder refletir sobre situações que me fizeram questionar o que eu faço, o porquê eu faço e de que maneira faço.** (Juliana – graduanda. Questionário).

No dizer de Juliana, participante do Projeto em 2020, depreendo sentidos a respeito do desenvolvimento da graduanda na parceria com a professora Alessandra, que ela elenca ter acontecido em três esferas (*Minha parceria foi uma oportunidade de crescimento acadêmico, profissional e pessoal*). É interessante notar que, na esfera pessoal, Juliana também utiliza os verbos “refletir” e “questionar”, o que reforça a interpretação de que a experiência no *UNISALE* parece colocar em xeque alguns discursos e representações sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública e possibilitar que os participantes construam um saber de experiência acerca da sua formação e atuação como professores de inglês.

No caso de Juliana, seus questionamentos parecem girar em torno de suas atitudes e escolhas que são revisitadas e reafirmadas em um gesto de se indagar e se (re)conhecer por

<sup>45</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/marcar/>. Acesso em: 01 nov. 2023.



meio da relação com a professora Alessandra (*E pessoal, por poder refletir sobre situações que me fizeram questionar o que eu faço, o porquê eu faço e de que maneira faço*). Ao compreendermos, a partir de Reis (2011a), a relação com o outro também como uma ação, percebemos como essa ação enseja possibilidades de mobilizar os sujeitos a olharem para si mesmos a partir do olhar do outro e, por meio disso, buscarem entender melhor suas próprias atitudes e escolhas.

Bezerra, Silva e Colares (2022) concordam com essa afirmação ao mencionarem que a atuação de universitários na extensão propicia uma reflexão sobre suas escolhas profissionais. Além disso, o processo de reflexões e questionamentos, que parece ser constantemente instigado no Projeto, desdobra-se em uma experiência de conseguir trabalhar em meio às incertezas e imprevisibilidades da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem da LI. Vejamos o recorte de Vanessa:

RD40

**Acho que empoderamento vem um pouco do desconforto saudável, né / de que você não precisa saber de tudo / mais que você precisa entender que / você vai ter que parar pra pensar e pra refletir sobre as coisas / e aí nesse parar e pensar e refletir sobre as coisas / sobre cada caso / sobre cada situação / isso querendo ou não vai te dar um poder / né? Você tá mais próximo de ir né / por um caminho certo né / ou fazer uma escolha mais acertada se você parar e pensar e::: analisar / e levar as coisas em consideração e entender que vai ser aquilo ali. (Vanessa – graduanda. Entrevista).**

É relevante notar a expressão “desconforto saudável” no dizer de Vanessa (*Acho que empoderamento vem um pouco do desconforto saudável*), uma vez que as duas palavras produzem sentidos opostos, isto é, um “desconforto” seria algo da ordem de um incômodo e de um mal-estar, enquanto “saudável” seria algo bom para a saúde e para o bem-estar do indivíduo. Nessa direção, a graduanda parece perceber que a docência é marcada por uma série de acontecimentos inesperados e singulares que se apresentam como incômodos, porém devem produzir um ânimo e uma vontade de contornar situações, considerar os caminhos e escolher o melhor para determinada circunstância que o docente possa estar vivenciando.

Nóvoa (2023) elenca uma das características do conhecimento profissional docente – que, por sua vez, é definido com um conhecimento que se elabora na ação e na dinâmica da partilha – como contingente e o trabalho pedagógico como imprevisível, isto é, “[...] pela capacidade de os professores darem respostas e tomarem decisões em face de cada

nova situação.” (NÓVOA, 2023, p. 66). Segundo o autor, é justamente nesse fator contingencial, a partir de uma diversidade de episódios e da sua análise, que o professor se desenvolve e que seu conhecimento profissional se firma.

No dizer de Vanessa, também pinço que é essa contingência, no desconforto saudável e na não garantia dos conhecimentos científicos, que dá ao professor certo poder, que estaria relacionado, a meu ver, a uma autonomia para considerar as potencialidades e imprevisibilidades do contexto e desenvolver um fazer docente a partir disso (*você vai ter que parar pra pensar e pra refletir sobre as coisas / e aí nesse parar e pensar e refletir sobre as coisas / sobre cada caso / sobre cada situação / isso querendo ou não vai te dar um poder / né?*).

Paiva (2010) nos explica que ser um professor autônomo é, entre outras coisas,

[...] buscar melhorar seus conhecimentos por conta própria; ser curioso, sempre se atualizando; buscar alternativas para sua sala de aula, desenvolver seu próprio material; ser capaz de tomar decisões perante o ensino de sua área e não ficar preso ao livro; decidir o que e como fazer; e utilizar recursos para desenvolver tanto o próprio conhecimento, quanto o do aluno. (p. 8).

Acredito que o recorte de Vanessa perpassa a descrição de Paiva (2010), principalmente no que concerne às tomadas de decisões (*fazer uma escolha mais acertada se você parar e pensar e::: analisar*) e a busca por alternativas (*você vai ter que parar pra pensar e pra refletir sobre as coisas*). Para Nóvoa (2023), a formação teórica e universitária dos professores pouco tem contribuído para o fomento da autonomia dos professores, apesar de relevante e insubstituível.

Assim sendo, é na possibilidade de vivenciar episódios em que os conhecimentos científicos e teóricos possam ser úteis, mas que não necessariamente tragam respostas para os acontecimentos, que reside o reforço da autonomia e criatividade dos professores. Nessa autonomia, nas palavras de Nóvoa (2023), podemos falar de um conhecimento repertorial, e não de uma lista de experiências ou manual de atividades que todos deveriam obter para desenvolver um conhecimento profissional docente. Para Voltolini (2018),

[...] quando o professor encontra-se com sua prática, o lugar de enunciação que ocupa não é próprio à aplicação de conceitos transpostos do conhecimento científico. Ele tem de pensar dentro de uma situação em movimento, pouco controlável, aberta ao imprevisto e à improvisação, que acaba sendo a forma preferencial de sua ação. (p. 78).

Na mesma direção, Tardif (2014) nomeia os saberes docentes que vão se adquirindo a partir dessa autonomia para se considerar e aprender com o dia a dia da escola de saberes experienciais. Segundo o autor, “[...] pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.” (p. 48-49). Ainda para Tardif (2014), esses saberes são práticos, e não da prática, e constituem uma cultura docente em ação, que auxilia os docentes na interpretação, compreensão e orientação de suas práticas cotidianas.

Para inúmeros autores (JONES *et al.*, 2016; CONTI; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020; SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020; TARDIF, 2014; NÓVOA, 2023), esses saberes só poderão ser mobilizados por meio de vivências inesperadas, evidenciadas como primordiais na formação de professores e um dos inúmeros ganhos da relação entre membros da universidade e da escola no espaço escolar, principalmente para aqueles que advêm da universidade, como é o caso de Vanessa e demais graduandos e pós-graduandos participantes do *UNISALE*.

Compreendo, assim, que o desenvolvimento dos saberes experienciais acontece na escola, pois este é o espaço “[...] das relações, das incertezas, da complexidade e das práticas imprevisíveis, para as quais respostas previamente aprendidas fazem por vezes pouca diferença.” (CONTI; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 29). Silvestre, Sabota e Pereira (2020), por sua vez, afirmam que o acolhimento do inesperado como elemento da práxis docente, rompendo com o esperado e abraçando o complexo, é uma parte essencial da formação de professores “na” e “com” a escola. A meu ver, Vanessa, no RD40, abraça o inesperado em um “desconforto saudável” e compreende que, em sua futura atuação docente, a imprevisibilidade e as não garantias estarão presentes.

Não obstante, percebo que a formação docente no Projeto para os graduandos e pós-graduandos vai além da relação com o professor da escola e se expande para outras relações construídas na ação extensionista, como, por exemplo, a relação com a coordenadora e demais bolsistas e voluntários. Vejamos os recortes a seguir:

RD41

E quando eu estive lá assim (no UNISALE) / eu vi isso acontecendo muito assim / a Valdeni sempre trocando muito com a gente / **perguntando e / e INSTIGANDO mesmo que a gente compartilhasse um com outro** / ah fulano tem um problema x / o que a gente pode fazer pra / que que a gente poderia fazer pra ajudar assim / **ela queria ver da gente também o que que**

/ até onde que a gente ia / sabe assim. (Amy – graduanda. Entrevista).

RD42

**Ah / eu descrevo como uma experiência de compartilhamento de experiências /** isso de diversas partes / tanto de nós como bolsistas e alunos entre nós mesmos / eu e os outros participantes do projeto da UFMG / como com os nossos professores parceiros / como também como os nossos colegas lidavam com os professores parceiros deles / e também com a experiência dos coordenadores do projeto né / então era muito legal / **porque era um campo que você tinha diversos pontos de vista / ao mesmo tempo e poderia analisar a mesma situação de diversas formas.** (Pedro – graduando. Entrevista).

O dizer de Amy, no RD41, joga luz no processo de reflexões e questionamentos dos graduandos e pós-graduandos, que discuti anteriormente, pois apresenta indícios de que esse processo também se deu, para muitos, a partir do trabalho da coordenadora do Projeto, que parece ter construído com os participantes uma relação de mais provocações e perguntas do que de respostas e soluções para os assuntos discutidos nas reuniões do Projeto (*perguntando e / e INSTIGANDO mesmo que a gente compartilhasse um com outro*).

Os efeitos de sentido no recorte de Amy nos dão indícios de que esse posicionamento da coordenadora (*ela queria ver da gente também o que que / até onde que a gente ia*) oportunizou processos de aprendizagem da docência de maneira não hierarquizada entre os participantes da universidade no Projeto – coordenadora, pós-graduandos e graduandos –, o que fez com que eles se envolvessem em processos reflexivos sobre as ações e relações em sua volta.

O recorte de Pedro, no RD42, também produz sentidos acerca da troca entre diversos indivíduos no Projeto (*Ah / eu descrevo como uma experiência de compartilhamento de experiências*), em que a raiz do verbo “compartilhar” ressoa nos dizeres e a compreensão de que o aprendizado da docência não se dá por meio de respostas concretas e fórmulas prontas, mas a partir da análise e entendimento de diversas possibilidades e olhares para as questões que os docentes se deparam (*porque era um campo que você tinha diversos pontos de vista / ao mesmo tempo e poderia analisar a mesma situação de diversas formas*).

Sobre isso, Castro (2021) e Sól e Gonzaga (2021) discorrem que a colaboração e a convivência de diversas pessoas envolvidas em projetos de extensão para a formação de professores de inglês – no caso do *UNISALE*, professores da universidade, da escola, pós-graduandos e graduandos – possibilitam vivências muito ricas para os envolvidos. Tardif (2014) e Nóvoa (2023) vão na mesma direção ao considerar os saberes experienciais do

docente como um saber social, que se constrói por meio da interação com inúmeras fontes sociais advindas tanto da escola, quanto da universidade.

Nessa direção, entendo que as reflexões e questionamentos de graduandos e pós-graduandos na relação com o(s) outro(s) no *UNISALE* os levaram a construir um saber de experiência (LARROSA, 2020), ajudando-os a ressignificar e singularizar sua forma de estar na docência, e saberes experienciais (TARDIF, 2014), expandidos por meio de vivências imprevisíveis e contingenciais que permitiram aos (futuros) docentes trabalharem suas práxis e desenvolverem conhecimentos de forma autônoma e criativa.

Já no *corpus* dos professores participantes do *UNISALE* nas escolas, analisamos sua formação docente a partir do par experiência-sentido quando eles enunciam acerca da solidão do professor de inglês (REIS, 2011a), amenizada pela presença de membros do Projeto em suas escolas, o reflexo do Projeto no início da carreira docente (CAMPOS, 2019) e a percepção dos professores, após a participação no *UNISALE*, da sua capacidade de fazerem um bom trabalho e encontrar sentido naquilo que fazem, o que traz implicações não só para as suas docências, mas para suas histórias e vidas.

Vejamos os recortes a seguir:

RD43

**Aí eu senti que eu não estava sozinho ali / na escola / que eu não era o ÚNICO professor / eu sentia ela como uma professora ao meu lado né / ela estava me apoiando / eu senti uma proximidade muito grande com ela / pra poder às vezes relatar coisas assim que os professores falavam do inglês na sala dos professores / a dificuldade que eu tinha às vezes de carregar o inglês numa escola estadual / hoje como profissional / o projeto UNISALE ele abriu / ele expandiu minha mente e / me ajudou a superar / o início de uma carreira como professor / porque realmente é muito difícil o início / a gente pega muitas barreiras como eu falei / tantas barreiras da escola / tanto as barreiras às vezes do próprio sistema. (Michel – professor. Entrevista).**

RD44

**Um projeto que apoia o professor de Inglês que na maioria dos casos é o único profissional da disciplina na escola. (Ana Laura – professora. Questionário).**

O dizer de Michel, no RD43, produz sentidos acerca da presença de sua parceira em seu espaço escolar, o que faz com que ele dê ênfase no substantivo “ÚNICO” (*que eu não era o ÚNICO professor*) ao enunciar que, com a presença da pós-graduanda Amanda, ele não estava desacompanhado e pôde ter outro professor com ele (*eu sentia ela como uma*

*professora ao meu lado né / ela estava me apoiando*). A expressão “ao meu lado” também produz sentidos de que essa presença não era apenas no sentido literal, de ter alguém fisicamente ao lado dele, mas um tornar-se presença com o outro (BIESTA, 2017). Já o verbo “apoiar” nos faz questionar de que ordem seria esse apoio. Voltaremos a essa interpretação mais adiante.

O dizer de Ana Laura, no RD44, professora que participou do Projeto em 2019, produz efeitos de sentido similares, por meio das palavras que ressoam em seu dizer, como “único” e “apoio”, e relata algo que concerne à situação peculiar do professor de inglês, que, geralmente, é o único professor da disciplina na escola (*o professor de Inglês que na maioria dos casos é o único profissional da disciplina na escola*). A respeito disso, Reis (2011a) discute sobre a solidão do professor de inglês e como esta pode inibir as oportunidades de compreensão dos (in)sucessos e (in)certezas da sua prática. Desse modo, ainda segundo a autora, projetos de extensão podem se revelar como fator principal para o posicionamento docente e a descoberta de caminhos mais profícuos para o seu fazer.

Retomando o dizer de Michel, ele enuncia seu sentimento de se sentir acompanhado no espaço escolar que havia acabado de adentrar, uma vez que ele era um professor recém-formado, além da sua compreensão de que a presença de Amanda fazia com que seu sentimento de solidão fosse amenizado (*que eu não era o ÚNICO professor / eu sentia ela como uma professora ao meu lado, né*). Prosseguindo em seu recorte, é relevante notar a construção “carregar o inglês” (*a dificuldade que eu tinha às vezes de carregar o inglês numa escola estadual*), pois esta remete à expressão comum na língua portuguesa “carregar um fardo”, que, por sua vez, significa lidar com uma situação que promove um peso emocional muito grande sobre alguém.

Ao que tudo indica, Michel parece contar com a presença de Amanda para relatar algumas questões que aconteciam em relação à disciplina de inglês na escola e parece dividir com ela tais problemáticas e, desse modo, sentir esse peso emocional de forma mais branda, devido ao apoio da parceira (*eu sentia ela como uma professora ao meu lado né / ela estava me apoiando*). Aqui, retomamos o verbo “apoiar”, que pode significar “sustentar por meio de um apoio”<sup>46</sup>, o que produz efeitos de sentido, ao ser analisado com o verbo “carregar”. Michel percebia, na relação com o outro na parceria universidade-escola, que ele podia contar com a parceria para dividir com ela o sustento de certas situações vivenciadas no início de sua carreira acerca do *status* do inglês na escola.

---

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/apoiar/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

Assim, a partir dos gestos de interpretação, percebo que a participação de professores de inglês em projetos de parceria universidade-escola “na” escola pode ser proveitosa para que professores consigam compartilhar “em” seu e “sobre” o seu contexto com outros (futuros) professores. Entendo, por meio do recorte de Michel, que esse compartilhamento não se dá apenas acerca de práticas pedagógicas, materiais, metodologias etc., mas sobre aquilo que é da ordem da pessoa que é o professor, daquilo que lhe traz alegrias, prazeres, anseios e frustrações na profissão.

Como enuncia Michel, o sentimento de não estar sozinho a partir da parceria com o *UNISALE* parece ter sido crucial para o início da sua carreira docente (*o projeto UNISALE, ele abriu / ele expandiu minha mente e / me ajudou a superar / o início de uma carreira como professor*), o que possivelmente auxiliou o professor a (des)construir sua identidade profissional. Sobre isso, também discuto, em trabalho anterior, sobre as potencialidades do *Projeto UNISALE* ao estabelecer parcerias com professores em início da carreira, em que

[...] poderá atuar em diferentes níveis e de diferentes maneiras no combate e na superação do discurso do fracasso do ensino de inglês 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 inglês bem-sucedido. (CAMPOS, 2019, p. 128).

Assim, o dizer de Michel constrói um antes e depois no Projeto, por meio do verbo “ter” no pretérito imperfeito (*a dificuldade que eu tinha às vezes de carregar o inglês numa escola estadual*) e do advérbio de tempo “hoje” (*hoje como profissional / o projeto UNISALE ele abriu / ele expandiu minha mente*), o que parece evidenciar um processo de transformação, de um movimento do sujeito que traz sentidos de um gesto de interrupção e a possibilidade de algo mais. Esse algo mais é evidenciado pelo enunciado *o projeto UNISALE ele abriu / ele expandiu minha mente*, pois a expressão *expandir a mente*, podendo significar uma ampliação das percepções do sujeito acerca dele mesmo e sobre o mundo que o cerca.

Michel parece encontrar, assim, novas possibilidades de se ver, observar as questões que o cercavam e também, e principalmente, as novas percepções acerca de seu fazer docente. Como pontuam Reis *et al.* (2019b), a formação docente a partir da experiência é “[...] capaz de fazer que o sujeito se envolva em acontecimentos que provoquem deslocamentos identitários e a consequente reinvenção de si.” (REIS *et al.*, 2019b, p. 206-207).

Essa reinvenção de si ressoa no dizer de Juliana, no RD36, e também no recorte de Alessandra, logo a seguir, a partir da palavra “ressignificação”:

RD46

**Ressignificação** do professor, **laços de amor** e superação das dificuldades. (Alessandra – professora. Questionário).

No dizer de Alessandra, professora que participou do *UNISALE* em 2020, a formação docente a partir do par experiência-sentido é reforçada como aquela que acontece ao sujeito e o transforma, produzindo movimentos que fazem com que ele se perceba de outra forma e também (re)veja os outros, sua prática docente e seus desafios. Uma vez que essa formação no *UNISALE* se dá a partir da relação com o outro, no enunciado de Alessandra, temos indícios de sua identificação com Juliana, graduanda que esteve em parceria com a docente, quando ela enuncia sobre “laços de amor”.

Para Freud (1920/1980), a identificação é entendida como “[...] a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa.” (p. 133), em que o sujeito se vê capturado pelo outro e em que traços desse outro e outras possibilidades de ser e (se) dizer passam a conviver na multiplicidade e fragmentação do sujeito. Assim, podemos compreender a palavra “ressignificação” como a inclusão, a partir da relação com o outro, de traços, olhares e percepções deste outro, o que acontece “ao” sujeito e “o” transforma, sendo atravessado pela experiência.

Outrossim, percebo que as relações tecidas no *UNISALE* vão ao encontro do entendimento de alguns autores (BEZERRA; SOUZA; COLARES, 2022; OLIVEIRA, 2022) a respeito de uma extensão que contemple um projeto emancipatório e dialógico e não assistencialista, com reverberações na vida e na carreira dos participantes envolvidos no Projeto. Isto a partir de uma visão que conduza os professores de inglês à autonomia e à percepção de que eles conseguem trabalhar seus saberes experienciais (TARDIF, 2014), considerando as potencialidades e contingências do seu contexto.

Sobre isso, vejamos os dizeres a seguir:

RD46

**Foi esse sentimento mesmo que eu tive de / de que eu era CAPAZ né / que eu tenho um papel importante na / na sociedade / até então eu era um pouco / a gente tem um pouco de baixo autoestima né / vamos dizer assim / e até então essa / essa baixa autoestima me dominava / aí depois que eu entrei pro UNISALE que eu tive esse acolhimento / e que vocês nos deram a**



**mão e falaram / não são vocês que estão ali na linha de frente / então vamos fazer juntos e a gente é capaz / e eu me senti CAPAZ a partir desse apoio.** (Sol – professora. Entrevista).

RD47

**Cooperação, validação e crescimento.** (Ana Laura – professora. Questionário).

O dizer de Sol, no RD46, produz sentidos acerca de sua experiência vivenciada na relação universidade-escola. Interpretamos a ênfase e a repetição do vocábulo “capaz” no discurso da docente como uma percepção do seu ser e fazer docente, que é estimulado pela parceria, por meio da recepção e acolhida dos membros do Projeto, em especial a pós-graduanda Edith, com quem Sol esteve em uma parceria virtual (*eu entrei pro UNISALE que eu tive esse acolhimento*), o que faz com que a professora explore novos sentimentos e nutra uma autoestima sobre si mesma.

Como pontua John-Steiner (2000, p. 205 *apud* MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2014, p. 71), “[...] em parcerias, nos vemos pelo olhar dos outros, e por meio de seu apoio ousamos explorar novas partes de nós mesmos”. Na mesma direção, Campos (2019) defende que, em parcerias, os docentes podem “[...] se des-cobrir e deixar aflorar uma prática que já se encontrava ali, se movimentando e se (re)construindo a partir da relação.” (p. 130).

Ao que tudo indica, Sol (re)conheceu partes de si mesma a partir dessa relação, o que também sinaliza uma transformação, um movimento de ruptura de representações anteriores acerca de si que passaram a conviver com outras, antes inexploradas. O advérbio de tempo “depois” (*aí depois que eu entrei pro UNISALE*) marca esse momento de transformação, em que a docente elabora seu sentimento de percepção de que ela tinha um papel na sociedade que era importante e que ela era capaz de ocupá-lo.

Esse sentimento, a meu ver, também auxilia na superação de alguns discursos que insistem em circular acerca dos professores, por meio de sua desvalorização social e monetária, fazendo com que Sol enuncie e (re)afirme seu valor na sociedade (*que eu tenho um papel importante na / na sociedade*). A parceria de Sol com Edith aconteceu em 2020, o que faz com que compreendamos o dizer da professora *não são vocês que estão ali na linha de frente*, já que a expressão “linha de frente” foi bastante utilizada durante a pandemia para mencionar os profissionais que estavam lidando diretamente com a covid-19 e seus impactos na saúde física e mental.

Desse modo, o discurso de Sol nos dá indícios de que ela, assim como Michel e outros docentes, vivenciaram, nas relações, por meio do UNISALE, um sentimento de não estarem sozinhos (*vocês nos deram a mão e falaram / não são vocês que estão ali na linha de frente / então vamos fazer juntos e a gente é capaz*); além disso, o estar junto, identificado pelo uso da primeira pessoa do plural, por meio do termo “a gente”, parece ter nutrido um sentimento de se sentir capaz (*e eu me senti CAPAZ a partir desse apoio*).

Nóvoa (2023) defende que é essencial que a identidade do professor passe para uma constituição coletiva, para que o conhecimento profissional docente possa emergir. Ainda nas palavras do educador português, é também “[...] o conhecimento profissional docente que permite firmar e afirmar a profissão.” (p. 68). Nessa toada, Tardif (2014) menciona que o desenvolvimento de saberes experienciais na escola se dá por meio da capacidade de os professores se comportarem como sujeitos, de serem pessoas em interação com outras pessoas.

Tal capacidade, para o autor, “[...] é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão.” (TARDIF, 2014, p. 50). Ao que tudo indica, é na relação com Edith que Sol atinge essa afirmação particular, talvez ao perceber seu bom desempenho na participação no Projeto e na sua relação com Edith na parceria. Assim, Sol parece compreender e assumir sua posição legítima como professora de inglês, capaz de mobilizar seus saberes experienciais e (re)construí-los na relação com o outro.

No RD47, na escolha de três palavras que melhor definem ou nomeiam a vivência na parceria universidade-escola, a professora Ana Laura também nos apresenta indícios dessa interpretação quando ela escreve “cooperação, validação e crescimento”. Isto é, no compartilhamento e interação (“cooperação”) com os membros do Projeto, ela também parece ter tido sua posição docente legitimada (“validação”), o que culmina no seu desenvolvimento profissional (“crescimento”). Em pesquisa anterior, esse gesto de interpretação também é mobilizado e percebo “[...] 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 inglês em seu espaço de trabalho a partir de uma legitimação do seu fazer docente naquele espaço.” (CAMPOS, 2019, p. 128).

Desse modo, ao finalizar esta seção, percebo que o crucial na formação docente na relação universidade-escola a partir do par experiência-sentido é que ela possa oportunizar aos sujeitos um ganho de experiência (VOLTOLINI, 2018). Isto é, possibilidades de encontrar

caminhos mais significativos para o ser e fazer dos (futuros) docentes e uma lapidação de um saber de experiência (LARROSA, 2020) e de saberes experienciais (TARDIF, 2014), por meio do (des)encontro com o(s) outro(s).

Isto posto, fazemos coro às movimentações de discursos e práticas no reconhecimento da indispensabilidade de estreitarmos relações entre essas instituições e seus sujeitos, principalmente por meio da extensão, e da inviabilidade de uma educação de professores de inglês distanciada da escola fisicamente, epistemicamente, subjetivamente e emocionalmente e baseada apenas no par teoria-prática. Isso porque, esta estaria presa a uma rede discursiva que parece não movimentar as relações universidade-escola no espaço desta última, buscando, a todo custo, fabricá-lo e manipulá-lo por meio de teorias científicas aplicadas.

Reafirmo, assim, que a formação docente a partir do par experiência-sentido, sendo singular a cada um e a cada relação, compreende, necessariamente, que a “[...] riqueza e imprevisibilidade próprias ao (des)encontro entre sujeitos impede qualquer pretensão científica de controle pleno da situação.” (VOLTOLINI, 2018, p. 74). E que, é no estar com diversas pessoas, espaços e saberes, (re)conhecendo-nos no modo como essas relações existem em nós, que nos formamos professores e nos (re)inventamos na profissão.

## 5.5 CONCLUSÃO

Ao ter apresentado, neste capítulo, os gestos de interpretação do *corpus* deste estudo, retomemos suas três seções. Na seção “Construindo uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola”, parti de Larrosa (2020) para construir o que apresentamos como uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola, especificamente no *Projeto UNISALE*. Em todas as suas seções, analisei os enunciados de participantes que estiveram em parceria no Projeto e realizei uma escuta de pares, buscando compreender como os dizeres de ambos os sujeitos, ao serem analisados em conjunto, produziam efeitos de sentido acerca da relação entre eles no Projeto. Dessa análise, arrolamos três camadas de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola, sendo elas a abertura para o outro, o acontecimento da posição-parceiro e o falar em nome próprio, ou seja, colocar um pouco de si nas relações.

Na seção “Fortalecendo uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola”, busquei demonstrar o sustento desse construto ao analisar outras relações no *UNISALE* e, ao mesmo tempo, fortalecê-lo, a partir de outros elementos

adicionados às suas camadas que vieram à tona, principalmente, a relação do sujeito com o seu desejo na relação com o outro e o tornar-se presença ou ausência física/virtual e intersubjetiva na relação universidade-escola. Nessa seção, a escuta de pares também foi utilizada em todas as análises de relações em suas subseções.

Ao final desta seção, apresentei o construto finalizado e analisei sua representação gráfica, explicando suas movimentações e fluidez, o que está diretamente conectado à nossa vinculação teórica, pois essa linguagem para a experiência na relação universidade-escola advém de uma ruptura, de um acontecimento pecheutiano, em que os sujeitos passam a conviver com outros modos de ser, dizer e fazer nessa relação, porém não totalmente, uma vez que eles podem retornar, por vezes, a um espaço de memória acerca de uma linguagem crítico-científica que persiste em circular nessas relações.

Como mencionado anteriormente, as camadas dessa linguagem são interconectadas, o que também é, de certa forma, demonstrado nos gestos de interpretação no decorrer das seções e subseções. Ademais, as escolhas que fiz durante a escrita destas seções, ao decidir quais relações entrariam em cada seção, ao analisar as relações e ir construindo e fortalecendo essas camadas de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola, dizem do modo como cada escuta de pares foi me afetando, provocando-me questionamentos e uma inquietação para buscar compreendê-las.

Certamente meus gestos de interpretação não recobrem todas as inúmeras possibilidades de construções de sentidos a partir do *corpus*, mas dizem, principalmente, de mim – como pesquisadora, professora e ex-parceira no *UNISALE* –, uma vez que era irrelevante impedir que pulsasse em minha escrita as minhas próprias relações vivenciadas no Projeto. Desse modo, ao buscar compreender as relações dos participantes deste estudo, estava também buscando compreender o que “me” aconteceu, “me” passou e “me” tocou.

Finalmente, na última seção, “A formação de professores de inglês no par experiência-sentido”, discuto a formação docente na relação com o(s) outro(s) no *Projeto UNISALE*, a partir do par experiência-sentido (LARROSA, 2020). O que, a meu ver, estabelece-se a partir de algo vivenciado pelo sujeito que começa a fazer parte de quem ele é, de como ele percebe a si próprio e seu fazer como (futuro) professor de inglês. No *Projeto UNISALE*, essa vivência se dá a partir do(s) outro(s), o que abrange a (re)constituição do sujeito por meio de relações que abrem vias para que ele se compreenda e se (re)posicione em sua (futura) profissão docente.

Desse modo, feito este apanhado do capítulo, passo, agora, às considerações finais desta tese.

## 6 PALAVRAS FINAIS

Nada restará de nossos corações. Cada uma de nossas partículas retornará a seu elemento. Mas nossas palavras traçaram um rastro, vibraram no ar, tocaram a outros. E o que vibra segue seu caminho, incita, se recarrega, se multiplica, cresce e continua. (LARROSA, 2020, p. 113).

Ao iniciar a escrita destas palavras finais, dou-me conta de que o momento de concluir esta pesquisa está próximo e de que minhas inquietações, que estiveram comigo desde antes do início desta jornada do doutorado – uma vez que se iniciaram ainda no mestrado –, devem encontrar alguma acomodação e calma, mesmo que momentaneamente. Desse modo, volto-me para a pergunta de pesquisa que direcionou o alcance do objetivo principal desta tese, qual seja: *A partir das vivências e memórias no Projeto UNISALE, quais são os sentidos produzidos em torno da relação com o outro na parceria universidade-escola apreendidos nos dizeres dos sujeitos?*. Percebo como ela me guiou, tanto na parte teórico-metodológica da pesquisa, em busca de estudos, teorias e um percurso metodológico, quanto nos gestos de interpretação do *corpus*, em que voltei a ela, a todo momento, ao pensar, escrever e ler minhas análises.

Assim, ao investigar os sentidos produzidos no discurso dos sujeitos em torno da relação com o outro na parceria universidade-escola, a partir de um movimento de ir e vir entre o *corpus* e a teoria (ORLANDI, 2015), pude formular uma linguagem para a experiência, partindo dos escritos de Larrosa (2020), pensada na relação universidade-escola. Isso porque, os sentidos apreendidos do *corpus* me levaram a várias descobertas e indagações a respeito dessa linguagem, isto é, desse modo de ser, dizer e fazer na relação universidade-escola que abre vias para a experiência. Em outras palavras, para que, na formação docente por meio do par experiência-sentido (LARROSA, 2020) no Projeto UNISALE e nas (trans)formações possibilitadas a partir da relação com o outro, algo vivenciado passe a fazer parte dos sujeitos, de como eles se percebem e, certamente, como entendem a docência como professores de inglês.

Partindo dessa pergunta principal, outras quatro foram feitas e culminaram nos objetivos específicos deste estudo. Desse modo, retomo essas perguntas e busco respondê-las. Sobre a primeira delas, *Quais são as representações engendradas no discurso dos sujeitos e como elas incidem sobre a relação com o outro na parceria universidade-escola?*, compreendo que as representações, isto é, as imagens do mundo e dos outros que o sujeito

toma para si (CORACINI, 2003; 2015), giraram em torno de representações dominantes (SILVA, 2008) no (des)encontro entre sujeitos da escola e da universidade.

Em outras palavras, as representações que mais se sobressaíram nessas relações perpassam a imagem da universidade e seus membros como guardiões de um conhecimento (GIMENEZ; BONACELLI, 2013) e, por isso, avaliadores do fazer docente, situando-se em uma posição de poder – e por vezes autoritária – que poderia ditar, analisar o fazer do outro e também dar respostas acerca de questões práticas e aplicáveis para os membros da escola, além de se manterem neutros e evitarem seus afetos. Ao mesmo tempo, representações desses membros da universidade como estagiários no modelo clássico/tradicional também são depreendidas dos discursos dos participantes.

Tais representações incidem sobre a relação com o outro na parceria universidade-escola quando os sujeitos se identificam com elas, a partir do que se sucede nas relações. Por exemplo, a relação entre os participantes do *UNISALE* poderá se dar a partir de inúmeras imagens e pré-concebidos acerca da representação do estagiário no modelo clássico/tradicional, como, a falta de diálogo acerca do que acontece na escola e nas salas de aula dos docentes e uma passividade dos membros da universidade. Em um outro exemplo, ao representar o membro da universidade como aquele que dá respostas acerca de questões práticas e aplicáveis ao contexto escolar, as imagens acerca do funcionamento do *Projeto UNISALE* também podem ir nessa direção.

Ao mesmo tempo, ao ser possível questionar tais representações dominantes a partir do que acontece nas relações, estas incidem sobre a relação com o outro na parceria universidade-escola, por meio de uma desestabilização, em um movimento de ruptura de representações anteriores que passam a conviver com outras, antes inexploradas. É o caso da representação de membros da universidade como aprendizes, que reconhecem seus limites, ignorâncias e possibilidades de aprendizado ao estarem em parcerias com membros da escola. Desse modo, compreendo, a partir dessa pergunta, a importância de representações dominantes serem questionadas e desestabilizadas na relação universidade-escola no *Projeto UNISALE*. Isto, por sua vez, não parece se dar de forma natural e como consequência da participação no Projeto, mas vem de um trabalho que exige esforço nestas relações.

Diante disso, ao responder a segunda pergunta específica, *De que modo as posições discursivas são organizadas pelos sujeitos na relação universidade-escola?*, que, de certa forma, conecta-se com a primeira, percebo que as posições são organizadas a partir dessas representações e suas desestabilizações, uma vez que compreendemos que não há a posição do parceiro dada a priori na relação com o outro no *Projeto UNISALE*. Desse modo,

há organizações em que os sujeitos continuam a ocupar posições historicizadas nessas relações, como a do estagiário, a do supervisor de estágio, do pesquisador, professor pesquisado etc., e há organizações em que os sujeitos conseguem romper com representações e posições dominantes e se posicionam a partir do que denominei posição-parceiro.

A meu ver, a posição-parceiro possibilita que membros da universidade se sintam pertencentes ao espaço escolar do docente, envolvam-se nas atividades desenvolvidas em conjunto com os professores e também compartilhem as emoções, as preocupações e as vitórias daquela comunidade. Já a posição-parceiro para os professores da escola no *Projeto UNISALE* envolve sua abertura para compartilhar e dialogar, colocando-se na relação a partir de uma posição responsável (REIS, 2018) que irá trabalhar em conjunto com o membro da universidade para que suas questões sejam atendidas. Estando, assim, engajado com o outro, trazendo suas questões não para serem resolvidas pelo outro, mas para que possam, juntos, (re)pensá-las e se esforçarem para compreendê-las. Entretanto, instaurar a posição-parceiro não significa, necessariamente, que ela será sustentada o tempo todo. Os sujeitos poderão se movimentar por posições, ora retornando a posições dominantes, ora mobilizando, novamente, a posição-parceiro, estando, muitas vezes em um entrelugar em meio às posições, que não são fixas nem estáveis.

Assim, o que já discuti anteriormente acerca das duas primeiras perguntas específicas deste estudo certamente me auxiliam a responder a terceira pergunta, *Quais são algumas significações em torno do significante “bem-sucedido” nas relações entre os participantes do projeto UNISALE?*. O significante “bem-sucedido” foi, por bastante tempo, utilizado por mim e por outros membros do *UNISALE* para nos referirmos às relações que, ao nosso ver, ganhavam forma e conduziam os parceiros a um trabalho colaborativo e a inúmeros ganhos no Projeto. No entanto, incomodava-nos seu uso, pois a expressão “bem-sucedido” não nos dizia muito sobre essas relações e como elas se constituíam.

Desse modo, por meio do construto que desenvolvi nesta tese, qual seja, uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola, é possível extrair algumas significações acerca do significante “bem-sucedido”. Podemos assim dizer que, no atravessamento de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola, os sujeitos conseguem estar em um ponto de enlace em que haverá crescimento mútuo, trabalho conjunto e partilha acerca das dores, alegrias e desafios nessa relação. Assim, a linguagem para a experiência na relação universidade-escola possibilita aos sujeitos a invenção de um fazer possível nessa relação no *Projeto UNISALE*.

Essas significações também podem ser compreendidas por meio das camadas de uma linguagem para a experiência na relação universidade-escola, a saber, a abertura para a experiência de ambos os sujeitos, tendo seus desejos inscritos e confluentes nessa relação e a desestabilização de representações e posições dominantes, o que instaura suas posições-parceiro. Além de serem presenças físicas/virtuais e subjetivas na relação com o outro, colocando um pouco de si e jogando o outro para dentro, ensejando identificações e afetos. A partir disso, essa relação possibilita que ambos os sujeitos vivenciem uma formação docente no par experiência-sentido, daquilo que tem a ver com o modo como se percebem e percebem sua formação docente, (re)constituindo-se e se (re)posicionando por meio dessa relação com o outro no *Projeto UNISALE*.

Mesmo que por ora, acredito que essas significações nos ajudam a compreender o que se passou nas relações que investigamos no *Projeto UNISALE*, tanto aquelas que recebiam a adjetivação “bem-sucedida”, quanto aquelas que não. Pois, como pude perceber nas análises, aquelas relações não atravessadas por uma linguagem para a experiência – dominadas por uma linguagem crítico-científica que insiste em circular nas relações entre membros da escola e da universidade – apresentavam grande possibilidade de se desatarem, fazendo com que os sujeitos não desenvolvessem um trabalho conjunto no Projeto, o que, muitas vezes, os frustraram, como alguns participantes relataram.

A proposta do *UNISALE* é justamente a de rehistoricizar (REIS *et al.*, 2019) essas relações e desenvolver um trabalho colaborativo no espaço escolar com o intuito de compreender e aprimorar o ensino/aprendizagem da LI. Entretanto, como pude perceber neste estudo, as propostas do Projeto não acontecem apenas com o início da ida de membros da universidade às escolas e às salas de aula dos professores, pois são inúmeras questões envolvidas, inclusive a própria vida e seus (des)encontros, muitas vezes imprevisíveis e não controláveis.

Como pontuam Lopes e Borges (2015) e Reis (2021), temos nos pautado em uma formação de professores tecnicista e prescritiva, esquecendo-nos das relações e vivências que também nos formam professores. Entretanto, para que possamos resgatar esses elementos, precisamos compreender que a contingência, a não garantia ou previsão estarão presentes, pois a formação será sempre diferente da planejada. Percebo o trabalho no *UNISALE* como esse projeto impossível, a partir da teoria freudiana. E, ao fazer essa afirmação, não significa o bloqueio das possibilidades, de que nada poderá ser feito ou que tudo está fadado ao fracasso. Significa dizer que trabalhamos na imprevisibilidade, na contingência e na ausência de



certezas na relação com o outro, na relação entre a universidade e a escola e no espaço e tempo que (re)criamos.

Assim, chego à quarta e última pergunta deste estudo, *Quais são os efeitos de sentido no discurso dos sujeitos a respeito da formação docente a partir da relação estabelecida com o(s) outro(s) no projeto UNISALE?*. Aqui, para respondê-la, parto do princípio de que essa ação extensionista abre vias para a experiência, no entanto, não necessariamente, ela ocorre para todos. Desse modo, pude examinar, no discurso dos sujeitos, os desdobramentos de uma formação docente a partir do par experiência-sentido.

Para os graduandos e pós-graduandos, os efeitos de sentido sobre essa formação se deram acerca dos questionamentos relacionados à LI, como, por exemplo, as variantes de prestígio da língua, motivos pelo qual se ensina inglês na escola básica e representações sobre o ensino-aprendizagem dessa língua na escola pública. Além disso, reflexões que redirecionam e/ou reafirmam caminhos na docência são depreendidas dos discursos dos participantes, como suas escolhas profissionais, a imprevisibilidade do fazer docente e uma autonomia para considerar as potencialidades e contingências do contexto e desenvolver um fazer docente.

Já para os professores participantes do *UNISALE* nas escolas, analisamos sua formação docente a partir do par experiência-sentido quando eles enunciam acerca da solidão do professor de inglês (REIS, 2011a), amenizada pela presença de membros do Projeto em suas escolas, o reflexo do Projeto no início da carreira docente e a percepção dos professores, após a participação no *UNISALE*, da sua capacidade de fazerem um bom trabalho e encontrar sentido naquilo que fazem, o que traz implicações não só para as suas docências, mas para suas histórias e vidas.

Desse modo, podemos perceber que a formação docente na relação com o(s) outro(s) no *Projeto UNISALE*, a partir do par experiência-sentido, pode oportunizar aos sujeitos um ganho de experiência (VOLTOLINI, 2018). Ou seja, possibilidades de encontrarem caminhos mais significativos para o ser e fazer dos (futuros) docentes, com um saber de experiência (LARROSA, 2020) e saberes experienciais (TARDIF, 2014) adquiridos por meio de vivências inesperadas que vão sendo elaborados no modo como eles respondem àquilo que lhes acontece e no modo como as relações vivenciadas com os outros passam a fazer parte deles.

Uma vez respondidas as perguntas, defendo, como tese principal do estudo, que, na parceria universidade-escola, faz-se necessário uma ruptura no ser, dizer e fazer historicizado na relação com o outro. A essa ruptura, denominei uma linguagem para a

experiência, partindo dos escritos de Larrosa (2020), para que possamos fraturar uma linguagem crítico-científica controlada, neutralizada, aplicada, que nos é por vezes útil, mas é insuficiente para que algo “nos” aconteça. Assim, compreendo a linguagem para a experiência na relação universidade-escola como um modo de ser, dizer e fazer que comporte a abertura para a experiência, o acontecimento da posição-parceiro e a presença física/virtual e subjetiva dos sujeitos que falam em nome próprio nessa relação.

Ao pensar acerca das contribuições deste estudo para o *Projeto UNISALE*, percebo que as discussões e interpretações apresentadas poderão ser extremamente relevantes para que a coordenação do Projeto e todos os seus membros possam empreender uma reflexão em torno das relações estabelecidas, o que, seguramente, oferecerá uma perspectiva próspera para que a coordenação (re)direcione os futuros passos do Projeto. Ao mesmo tempo, os preceitos do *UNISALE* que se mostraram cruciais na relação universidade-escola podem ser trabalhados ainda mais, como o diálogo, a escuta, o compromisso, o respeito e a responsabilidade pelo outro.

Além disso, ao considerarmos uma linguagem para a experiência nas relações estabelecidas no *Projeto UNISALE*, também percebemos outro modo de ser, dizer e fazer nessas relações, que vão ao encontro de uma extensão que assume os riscos de ser/estar com os outros, pensando novas maneiras de se relacionar com a comunidade, fora da lógica da empresarialização, da suposta excelência e do resultado do capitalismo global. A meu ver, o *UNISALE* tem se desenvolvido nesse sentido e espero que este estudo possa impulsionar ainda mais seus movimentos de transgressão, pois, conforme concluem Reis *et al.* (2022) acerca do subprojeto *UNISALE Vai Além*, que aconteceu durante a pandemia da covid-19, esses movimentos expandem “[...] as fronteiras do aqui-agora, das relações e de nós mesmos; reverenciando os estranhamentos fascinantes desse encontro.” (p. 171).

Percebo também que, por meio de uma linguagem para a experiência nas relações no Projeto, a concepção discursiva da extensão como dialógica (BEZERRA; SOUZA; COLARES, 2022) é reforçada, considerando a universidade em uma posição de aprendiz, principalmente por meio do reconhecimento dos seus limites e ignorâncias e uma abertura para aprender e compartilhar com o outro.

Outrossim, confio que esta tese seja um relevante acréscimo para o campo da formação de professores de inglês na Linguística Aplicada voltado às problemáticas sobre a relação universidade-escola. Espero que as discussões aqui empreendidas acerca de uma linguagem para a experiência nessas relações e uma formação docente a partir do par experiência-sentido possam contribuir para os pesquisadores que se dedicam a essa temática,

fazendo com que estudos acerca daquilo que têm a ver com a vida, as pessoas e as relações sejam encorajados na extensão, no estágio curricular ou em outros espaços de (des)encontros entre membros da escola e da universidade. Esta também seria minha sugestão para o direcionamento de pesquisas futuras na área.

Pessoalmente, posso dizer que as respostas momentâneas deste estudo vão ao encontro da minha dor, pensando a grafia pesquisa-dor de Riofi (2001). Era minha dor, minha curiosidade e meu desejo buscar compreender um pouco mais acerca dessas relações no *Projeto UNISALE*, pois foi por meio de uma dessas relações que me (re)construí como professora de inglês, o que me fez desejar atuar na Educação Básica, e foi a partir de outra que me (re)afirmei como professora no Ensino Superior.

Ambas as relações com as professoras que estive em parceria provocaram algo em mim que agora entendo ter sido na dimensão do par experiência-sentido e que só foi possível, pois essas relações foram atravessadas por uma linguagem para a experiência. Assim, foi no *Projeto UNISALE* que me (re)constituí a partir da existência dessas professoras em mim, o que faz com que a alegria do dia a dia na escola, a responsabilidade social e a criatividade da professora Ana permaneçam em mim. E o olhar cuidadoso para o outro, a animação para a docência mesmo diante das adversidades e a mente inventiva e original da professora Bárbara façam parte do meu (re)posicionamento como professora.

Por último, gostaria de expressar minha compreensão acerca das restrições deste estudo diante do nível de complexidade que esta pesquisa exigiu no tratamento do *corpus* e na transdisciplinaridade que propus, por meio das aberturas teóricas da LA. Também é importante ressaltar que este estudo foi permeado de limitações, tanto minhas, quanto circunstanciais, pois pesquisar sobre relações durante um período no qual ficamos afastados socialmente, com o advento da pandemia da covid-19, fez com que eu me distanciasse e me aproximasse desta pesquisa em movimentos turbulentos, ora empreendendo tentativas de sufocar o meu desejo de pesquisar essas relações, escrevendo outros projetos de pesquisa, ora bancando meu desejo de escrever sobre, mesmo diante de uma impossibilidade, que vivenciei por um período, de conseguir pôr em palavras aquilo que me inquietava.

Esses movimentos estão inscritos nesta tese e revelam minhas limitações, mas também minhas superações. Indubitavelmente, atravessar uma parte do percurso de doutorado em meio a uma pandemia fez com que eu me agarrasse àquilo e àqueles dentro de mim que me diziam que a caminhada deveria continuar. E que bom que continuou e chegou até aqui, pois aqui também não é onde ela se encerra.

Ao incorporar um último ensinamento de Larrosa (2020), percebo que as palavras escritas nesta tese dizem daquilo que vibra em mim e que, por isso, seguirão seu caminho, percorrendo outros tempos e espaços e incitando novos percursos e relações em minha vida. Continuarei, assim, a trilhar minha jornada agora como professora de inglês na Educação Básica e na licenciatura em Letras, vivenciando os dois lados da margem e trabalhando para que estas se estreitem cada vez mais.

Sigo, ou melhor, sigamos!

## 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.
- ALMEIDA, J. S. V. *Leitura em ação com professores de língua inglesa na formação continuada*. 2022. 286f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- ALMEIDA, M. C. F. *Um estudo de caso de professores de inglês em formação continuada: Reflexão e mudança da prática e do discurso no ensino de gramática*. 2009. 206f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução de Joaquim José Moura Ramos. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- AMARAL, T. S. *Os efeitos do Pibid nos anos iniciais da carreira do professor de inglês*. 2017. 156f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- ARCHER, C. F. *Angola, meu t(r)emor: uma experiência etnográfica nos (des)encontros universidade-escola*. 2023. 155f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004.
- 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.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 19 de agosto de 2012*. Dispõe sobre os percentuais de vagas que devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.
- BERTOLDO, E. S. *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Clara Luz, 2009.
- BEZERRA, A. N. S.; SOUZA, F. M. L.; COLARES, A. A. A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma *práxis* emancipadora. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, 2022.
- 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.
- BENJAMIN, W. A capacidade mimética. In BENJAMIN, W. *Comunicação – 2: humanismo e comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. In BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 224f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CAMPOS, I. O. *Parceria universidade-escola na sala de aula de LI: (rel)ação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer*. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CAMPOS, I. O.; OLIVEIRA, S. L. Uma análise de materiais didáticos (re)elaborados no Projeto de Extensão “UNISALE Parceria Universidade-Escola” à luz dos Multiletramentos. *Revista ProLingua*, Campina Grande, v. 14, n. 2, p. 169-183, 2019.

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 set. 2019.

CAMPOS, I. O.; CONCEIÇÃO, B. A. S. Do canto da sala para o centro da aula: expandindo perspectivas no ensino/aprendizagem de inglês inclusivo. *Caletroscópio*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 140-169, 2023.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: Análise de Discurso *versus* Análise de Conteúdo. *Texto e Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v.15, n.4, p.679-684, 2006.

CARVALHO, F. P. *Internacionalização e aprendizado de espanhol: experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG*. 2019. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CASTRO, N. M. G. *A prática da monitoria na formação inicial de professores de língua inglesa: um processo de (trans)formação identitária*. 2021. 217f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

CASTRO, S. T. R. O projeto aprendendo e ensinando línguas: construindo a relação com a teoria na prática de futuros professores de línguas. In TELLES, J. A. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas – dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 155-165.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 115-126.

CIFALI, M. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 149-164, 2009.

COHEN, M. A. A. M. Memória, psicanálise e linguagem. In SANTOS, S. P.; MENEZES, W. A. (org.). *Discurso, identidade, memória*. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2015. p. 35-44.

COHEN, M. A. A. M. *As teorias da linguagem e a questão da universalidade da psicanálise*. (no prelo).

COHEN, M. A. A. M. Análise do Discurso e a Psicanálise: a mentira e a construção do ethos na prática da psicanálise. In EMEDIATO, W.; MACHADO, I. L.; PROENÇA LARA, G. M. (org.). *Teorias do Discurso. Novas práticas e formas discursivas*. Campinas: Pontes, 2020. p. 247-262.

CONTI, L. F. D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Escola e Universidade para a construção de saberes: Uma pesquisa-ação sobre desigualdade social em aulas de línguas. In MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.) *(De)colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 21-54.

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. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

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, jan./jun. 2015.

DALLMER, D. Collaborative relationships in teacher education: a personal narrative of conflicting roles. *The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto*, Toronto, v. 34, n. 1, p. 29-45, 2004.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, [s.l.], v. 23, n. 23, p. 11-27, 2011.

DE LACQUA, A. D. *Aprendizagem de professores de língua inglesa: um estudo em contexto de ensino colaborativo*, 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) *The landscape of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-41.

DÖRNEY, Z. The L2 Motivational Self System. In DÖRNEY, Z.; USHIODA, E. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 9-42.

DUNKER, C. *Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação*. Vol. 1. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. (Coleção Educação e Psicanálise).

DUNKER, C.; THEBAS, C. *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. São Paulo: Planeta, 2021.

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

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: O sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

EMEDIATO, W. Apresentação: Um panorama dos estudos do discurso. In EMEDIATO, W.; MACHADO, I. L.; LARA, G. M. P. (org.). *Teorias do discurso: novas práticas e formas discursivas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 7-18.

FINARDI, K.; DALVI, M. A. Encurtando as distâncias entre teoria-prática e universidade-escola no ensino de línguas e na formação de professores. *Intersecções*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 115-127, 2012.

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, 2016.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FORBES, J. Possibilidades virtuais da realidade ontem e hoje. In RALE JÚNIOR, M.; FORBES, J.; FERRAZ JÚNIOR, T. S. *A invenção do futuro: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade*. Barueri: Manole, 2005. p. 95-122.

FORBES, J. *Você quer o que você deseja?* Barueri: Manole, 2016.

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

FOERSTE, E.; MERLER, A.; VARGIU, A. Partnership in teacher education: a theoretical and practical analysis. *Creative Education*, [s.l.], v. 8, p. 1275-1291, 2017.

FÓRUM DOS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. *Política Nacional de Extensão Universitária* (2012). Disponível em: [http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Política\\_Nacional\\_de\\_Extensao\\_Universitaria\\_-FORPROEX-\\_2012.pdf](http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Política_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023.

FREUD, S. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In *Obras Completas de Sigmund Freud*. Vol. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1977. (Trabalho original publicado em 1905).

FREUD, S. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In *Obras Completas de Sigmund Freud*. Vol. VI. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Trabalho original publicado em 1901).



- FREUD, S. A interpretação dos sonhos. *In Obras Completas de Sigmund Freud*. Vol. IV. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Trabalho original publicado em 1905).
- FREUD, S. Identificação. *In Obras Completas de Sigmund Freud*. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1980, p.133-139. (Trabalho original publicado em 1920).
- FREUD, S. Análise terminável e interminável. *In Obras Completas de Sigmund Freud*. Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1937).
- FREUD, S. *O infamiliar, seguido de O Homem da Areia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Trabalho original publicado em 1919).
- FREITAS, A. D. Notas sobre o contexto de trabalho do grupo Modernidade/Colonialidade: Universidade, horizontes utópicos e desafios teóricos. *REALIS*, Recife, v. 8, n. 2, 2018, p. 145-171.
- FURLONG, J.; WHITTY, G.; WHITING, C.; MILES, S.; BARTON, L.; BARRETT, E. Redefining partnership: revolution or reform in initial teacher education?. *Journal of Education for Teaching*, v. 22, n. 1, p. 39-55, 1996.
- 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.
- GAY, L. R.; AIRASIAN, P. *Educational research: competencies for analysis and application*. 6. ed. Upper Saddle River: Merrill; Prentice Hall, 2000.
- GIACHINI, L. C.; DA SILVA, K. F. G. Sujeito, enunciação e discurso: algumas reflexões. *Interfaces*, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 18-29, 2017.
- GIAROLA, N. M. S. *Uma professora de língua inglesa de escola pública: suas representações e práticas pedagógicas*. 2016. 132f. 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.
- GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 2015.
- GRIFFEE, D. T. *An introduction to language research methods*. Berkeley: TESL-EJ Publications, 2012.
- HENRY, P. *A ferramenta imperfeita*. Campinas: Editora Unicamp, 1992.
- HOOKS, B. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. Curricularização da extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma Política Pública. *In CONGRESO LATINOAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA*, 13., 2016, Havana. *Anais...* Havana: [s.n.], 2016. Disponível em: [https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1\\_Artigo\\_Curricularizaca\\_da\\_Extensao\\_Universitaria\\_no\\_Brasil.pdf](https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf) Acesso em: 25 jan. 2023.

JOHN-STEINER, V. *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.

JONES, M.; HOBBS, L.; KENNY, J.; CAMPBELL, C.; CHITTLEBOROUGH, G.; GILBERT, A.; HERBERT, S.; REDMAN, C. Successful university-school partnerships: an interpretative framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, [s. n.], v. 60, p. 108-120, 2016.

JORGE, M. L. S. *O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês*. 2005. 227f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

JORDÃO, C. M. Brazilian teacher education: decolonizing the ‘local south’. *In STELLA, P. R.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R.; IFA, S. (org.). Transculturalidade e de(s)colonialidade nos estudos em inglês no Brazil*. Maceio: EDUFAL, 2014. p. 227-256.

JUCÁ, L. Expandindo perspectivas: ensaios para uma formação docente decolonial. *In MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). (De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 237-264.

LACAN, J. Função e campo da fala na linguagem. *In LACAN, J. Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998. p. 238-324. Tradução do original em francês. (Trabalho original publicado em 1953).

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In LACAN, J. Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998. p. 496-533. Tradução do original em francês. (Trabalho original publicado em 1957).

LACAN, J. *O desejo e sua interpretação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2016. (Trabalho original publicado em 1958-1959).

LARA, G. M. P. A semântica global em análise do discurso. *In Teorias do Discurso: novas práticas e formas discursivas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 79-100.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação da coleção. *In LARROSA, J. Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 6-7.

LEITE, N. C. *O mal-estar do professor de língua inglesa: o desvio de função como aposta subjetiva*. 2018. 158f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (ed.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 2003.

LOPES, C. R.; VELLASCO, B. A. A formação do/a professor/a brasileiro/a de língua inglesa: algumas questões atuais. In FREITAS, C. C.; BROSSI, G. C.; ROSA-DA-SILVA, V.; HERMES JUNIOR, A. T. (org.). *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas*. Anápolis: Ed. UEG, 2018. p. 51- 65.

LOURES, G. F. *O manejo da transferência na formação continuada de professores de inglês: um estudo de caso*. 2014. 192f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MARIANI, B. Ética, pesquisa e análise do discurso. *Rua*, Campinas, v. 10, p. 9-22, 2004.

MARIANI, B.; MAGALHÃES, B. Lacan. In OLIVEIRA, L. A. (org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 101-121.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *(De)colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2020a.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 189-216, 2020b.

MATEUS, E. F. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. 2005. 325f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

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

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

MATEUS, E. F. Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas. In FREITAS, C. C.; BROSSI, G. C.; ROSA-DA-SILVA, V.; HERMES JUNIOR, A.T. (org.). *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas*. Anápolis: Ed. UEG, 2018. p. 23-50.

- MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PBBJD. *Signum: Estud. Ling.*, v. 1, n. 14, p. 363-386, 2011.
- MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (org.) . *Experiências de formação de professores de línguas e o Pibid: contornos, cores e matizes*. Vol. 3. Campinas: Pontes, 2013.
- MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa. *Calidoscópico*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2014, p. 64-72.
- MATEUS, E. F.; PICONI, L.; EL KADRI, M. S. Colaboração posta em circulação: etiqueta vazia em práticas discursivas educacionais? *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15, p. 289-312, 2012.
- MATEUS, E. F.; TONELLI, J. (org.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Editora Blucher, 2017.
- MATEUS, E. F. ; MILLER, I. K. ; CARDOSO, J. Teaching to Learn: Ways of experiencing the practicum, teacher education and development. *DELTA*, São Paulo, v. 35, p. 1-20, 2019.
- MATTOS, A. M. A.; JUCÁ, L. C. V. Metodologia de pesquisa na Linguística Aplicada ao ensino de línguas. In RIBEIRO, F. (org.). *Práticas de ensino de inglês*. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 39-61.
- MCKAY, S. L. *Researching second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. (ESL & Applied Linguistics Professional Series).
- MENDES, C. M.; SOUZA, J.; DA SILVA, S. M. R. A noção de acontecimento à luz da Análise de Discurso, da Semântica da Enunciação e da Semiótica Tensiva. *Linguagem em (Dis)curso*, Chapecó, v. 20, n. 1, p. 179-195, 2020.
- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In PEREIRA, R. C.; ROTA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2022. p. 25-50.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 101-114.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In PEREIRA, R. C.; ROTA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2022. p. 11-24.
- MONCEAU, G. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. *Fractal Revista de Psicologia*, Niterói, v. 20, n. 1, p. 19-26, 2008.

NÁSIO, J. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

NEVES, M. S. Efeitos de identificação imaginária com a língua inglesa em recortes de depoimentos sobre a formação universitária. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1291-1308, 2020.

NG, S. S. N.; CHAN, E. Y. M. School-University Partnership: challenges and visions in the new decade. *Global Studies of Childhood*, [s.l.] v. 2, n. 1, p. 38-56, 2012.

NOGUEIRA, M. D. P. *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NÓVOA, A. *O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar*. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 54-70, 2019.

NÓVOA, A. *Professores: libertar o futuro*. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NÓVOA, A.; AMANTE, L. Em busca da liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU, Revista de Docência Universitária*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 21-34, 2015.

OLIVEIRA, A. L. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. 2006. 247f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, L. V. A extensão universitária socialmente orientada enquanto resistência epistemológica: possibilidades emancipatórias. *Interfaces*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 14-28, 2022.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Pontes: Campinas, 1987.

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.

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.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

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. A análise do discurso: três épocas. In GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 307-315.

PEDREIRA, M. G. G. *Para além do professor reflexivo: um professor implicado. A démarche da psicanálise na formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

PINTO, JR, C. *Black lives matter: efeitos de sentido da teoria racial crítica na sala de aula de Língua Inglesa da escola pública*. 2020. 144f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

PIRES, E. G. Experiência e Linguagem em Walter Benjamin. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-128, 2014.

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, P. C. *Professores de inglês de Parintins e a experiência da metamorfose: da formação à atuação no ensino básico*. 2021. 210f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

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. 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, 2011a.

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. 267f.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011b.

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*, Rio de Janeiro, n. 35, jun. 2018.

REIS, V. S.; CAMPOS, I. O. “Onde está a universidade?” Do discurso da (des)qualificação à presença colaboradora. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 190-211, 2021.

REIS, V. S.; CAMPOS, I. O. ARCHER, C. F.; BARROS, N. A.; NASCIMENTO, B. K. L.; MARTINS, A. F. S.; GOMES, E. R.; DOMINGOS, P. H. C.; SILVA, K. C. A transgressão da extensão universitária nas fronteiras do aqui-agora: O ensino-aprendizagem de línguas amanhã e além. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 25, n. 2, p. 150-173, 2022.

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*, Viçosa, 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, 2019a. p. 283-296.

REIS, V. S.; ROCHA, A. M. S. ; DE ÁVILA, I. C. O. ; ARAÚJO, J. V. M. ; FERNANDES, R. F. S. ; PAULA, G. F. ; PEREIRA, I. C. ; GOÉS, L. N. Não só de verbo to be (sobre)vive o ensino da língua inglesa: Pibid como experiência para reinvenção de prática e posições na educação básica.. *REVISTA X*, Curitiba, v. 14, p. 187-210, 2019b.

RIOLFI, C. R. Formacriação. *Revista Línguas e Letras*, Presidente Prudente, v. 2, n. 1, p. 13-18, 2001.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Revista Alea: estudos neolatinos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, 2005.

ROSA-DA-SILVA, V. Cossignificações para a relação escola-universidade: movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês. In ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, 15., 2019, Belo Horizonte. *Anais... Goiânia: UEG*, 2019. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/issue/view/355>. Acesso em: 14 fev. 2023.

ROSA-DA-SILVA, V. *Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública*. 2021. 262f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

ROSA-DA-SILVA, V.; ROQUE, H. F. Uma conversa sobre movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês em uma escola pública. In MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.

- R. (org.). *(De)colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 123-150.
- SAGOR, R. *How to conduct collaborative action research*. Alexandria: Virginia ASCD, 1993.
- SANTAELLA, L. A pesquisa, seus métodos e seus tipos. In SANTAELLA, L. *Comunicação e pesquisa: projetos de pesquisa para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Editores, 2001. p.151-189.
- SANTOS, B. S. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- SANTOS, C. M. *As saídas singulares de professoras de língua inglesa frente à impossibilidade de educar*. 2021. 169f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2005.
- SILVA, J. E. da. *Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro*. 2021. 372f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, 2021.
- SILVA, P. R. B. S. *A graduação em letras-inglês como formação contínua: desfazendo unilateralidades*. 2014. 150f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- SILVA, T. T. da. 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. 73-103.
- SILVEIRA, H. M. *Ser professor na contemporaneidade: tensão entre o particular e o coletivo*. 2017. 312f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- SILVESTRE, V. P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- SILVESTRE, V. P. V.; SABOTA, B.; PEREIRA A. L. Girando o olhar: Esforços decoloniais na resignificação do estágio de língua inglesa. In MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *(De)colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 103-122.
- SMEDLEY, L. Impediments to partnership: a literature review of school-university links, teachers and teaching. *Theory and practice*, [s.l.], v. 7, n. 2, 189-209, 2001.
- SOARES, M. R. A.; BARROS, F. M. L.; DOS SANTOS, M. A. F.; BEIRÃO, D. C. C.; CARVALHO, P. A. A extensão universitária no processo formativo de professores em Letras-



Inglês e os reflexos na aprendizagem dos alunos: relato de experiência em uma universidade brasileira. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 13957-13980, 2022.

SÓL, V. S. A. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. 2014. 259f. 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. 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.

SÓL, V. S. A. A constituição identitária de professores de língua inglesa: problematizando a relação universidade-escola e a formação inicial e continuada. Relatório de Pós-doutoramento. POSLIN/UFMG – University of California Santa Brabara, UCSB - USA. 2021.

SÓL, V. S. A. A extensão como potência transformadora da sociedade: Transbordando saberes e fazeres. *EntreAções: diálogos em extensão*, v.4,n.1, p.44-61, 2023.

SÓL, V. S. A. Triáde rizomática de formação docente de Língua Inglesa: uma proposta de problematização da relação universidade-escola. (no prelo).

SÓL, V. S.; GONZAGA, M. C. F. (Des)construção de conhecimento sobre a docência em Línguas Inglesa: a extensão universitária como espaço de formação. *Diálogo das Letras*, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2021.

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.

SOUZA, S. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultural e do conhecimento. In SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.). *Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 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. *Língua e Ensino*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THORKILDSEN, R.; STEIN, M. R. S. Fundamental Characteristics of Successful University-School Partnerships. *The School Community Journal*, [s.l.], v. 6. n. 2, p. 79-92, 1996.

TÍLIO, R. C. 30 anos da ALAB: 30 anos de Linguística Aplicada e ensino de línguas no Brasil. *Raído*, Grandes Dourados, v. 14, n. 36, p. 17-36, 2020.

TRENT, J.; LIM, J. Teacher identity construction in school-university partnerships: Discourse and practice. *Teaching and Teacher Education*, [s.l.], v. 26, p. 1609-1618, 2010.

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, 2013.

VIDAL, A. G. A culpa é do professor? Dialogismo na relação entre escola e universidade. *Campo do Saber*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2022.

VOLTOLINI, R. *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VOLTOLINI, R. A psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: Sujeito e saber. In VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. (org.). *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. p. 81-103. (Coleção Psicanálise e Educação).

VORCARO, A. M. R. Transmissão e saber em psicanálise: impasses da clínica. *Associação Psicanalítica de Curitiba em Revista*, Curitiba, v. 20, p. 31-52, 2010.

ZAMBRADO, C. E. G.; REINOLDES, M.; CRUZ, K. A. L. Resistir na (re) existência: Decolonizando saberes na relação universidade-escola-comunidade. *Muiraquitã*, Rio Branco, v. 8, n. 1, 2020.

ZEICHNER, K. Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, [s.l.], v. 43, n. 4, p. 296-307, 1992.

## APÊNDICE A – Convite virtual

# CONVITE



É com compromisso e respeito que lhe envio este convite para ser participante do meu estudo de doutoramento.



**Vou te contar mais sobre a pesquisa!!**

**Olá!**  
Meu nome é **Isabela Campos** e sou doutoranda em **Linguística Aplicada** pelo **POSLIN/UFMG**.



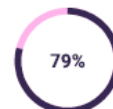
**O tema central desta pesquisa perpassa a compreensão mais elaborada das parcerias universidade-escola e seus desdobramentos para uma formação docente entre-espacos!**



**Para tal, você está sendo convidado(a) a responder algumas perguntas sobre suas vivências e memórias durante sua participação no Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola!**

**Iremos gerar dados sobre:**

Informações gerais como gênero, idade, cidade, etc. e dados linguísticos a respeito das vivências e memórias sobre a participação no Projeto UNISALE.



**Os participantes da pesquisa são:**



Professores de Inglês da Rede Pública de Minas Gerais



Graduandos em Letras da UFMG



Pós-graduandos em Estudos Linguísticos do POSLIN/UFMG

**Nesta primeira fase da pesquisa, gostaríamos de convidá-lo a responder a um questionário no Google Forms!**



## Algumas infos sobre o questionário:



Você precisará de uma média de 30 min para respondê-lo.



Escolha um bom local e horário para respondê-lo.

No formulário, você também poderá incluir sua disponibilidade para participar da segunda fase deste estudo, que consistirá de entrevistas via videoconferência.



**Não se preocupe com sua identidade que será sigilosa!!**

**Você poderá escolher um nome fictício no formulário!**

Você também irá receber um documento com mais infos que deverá ser assinado e escaneado.

Caso tenha qualquer dúvida antes de aceitar nosso convite, por favor, entre em contato!



**Desde já, nosso muito obrigada!**



Isabela Campos e Profa. Dra. Valdeni Reis

## APÊNDICE B – Questionários

Informações iniciais requisitadas a todos os participantes

### Questionário de Pesquisa

Prezado(a),

Meu nome é Isabela Campos e sou doutoranda em Linguística Aplicada no POSLIN/UFMG sob orientação da Profa. Dra. Valdeni Reis. É com compromisso e respeito que lhe peço que responda às questões deste formulário, estando assegurado de que sua identidade será mantida em sigilo. O principal objetivo deste questionário é gerar dados para a minha atual pesquisa de doutorado, cujo tema central é a compreensão mais elaborada de parcerias entre a universidade e a escola. Para tal, focalizamos nos dizeres dos ex-participantes do Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola.

PS: Você desprenderá cerca de 30 minutos do seu tempo para responder as questões. Peço, gentilmente, que se dedique a este tempo para a elaboração detalhada das respostas. Para tanto, certifique-se de que você escolha um bom horário e local para pensar sobre as questões e respondê-las.

Desde já agradeço imensamente!

Isabela Campos  
[isabelacamposufmg@gmail.com](mailto:isabelacamposufmg@gmail.com)  
37 9 9122 2300

[isabelacamposufmg@gmail.com](mailto:isabelacamposufmg@gmail.com) [Alternar conta](#)



Não compartilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) após a leitura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) enviado juntamente com este questionário, solicito a gentileza de concordar com sua participação neste estudo. \*

- Concordo
- Não concordo

## Informações Gerais

Nome completo \*

Sua resposta

Escreva um nome fictício que iremos utilizar para preservar sua identidade. \*

Sua resposta

Email \*

Sua resposta

Celular / WhatsApp \*

Sua resposta

**Gênero \***

- Feminino
- Masculino
- Nenhum dos dois
- Prefiro não responder

**Idade \***

- 18 - 25 anos
- 26 - 35 anos
- 36- 45 anos
- 46 - 55 anos
- 56 - 65 anos

**Raça/cor de acordo com as categorias do IBGE \***

- Amarela
- Preta
- Indígena
- Branca
- Parda

**Cidade de Origem \***

Sua resposta \_\_\_\_\_

### Informações sobre sua participação no Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola

Selecione o ano em que participou do Projeto UNISALE (você pode marcar mais <sup>\*</sup> de uma opção aqui):

- 2016
- 2017
- 2018
- 2019
- 2020

Qual foi a duração total da sua participação no Projeto UNISALE? <sup>\*</sup>

- Menos de 6 meses
- 6 meses a 1 ano
- 1 ano a 1 ano e meio
- 1 ano e meio a 2 anos
- Mais de 2 anos



## Informações requisitadas aos graduandos

Em geral, com que frequência você e seu(s) parceiro(s) se encontravam na escola? PS: Para os parceiros em 2020, considerar os encontros síncronos via videoconferência. \*

Mais de uma vez por semana

Uma vez por semana

Quinzenalmente

Mensalmente

Outro: \_\_\_\_\_

Durante quais períodos da graduação em Letras - Inglês você participou do UNISALE? (você pode marcar mais de uma opção aqui) \*

- 1° período
- 2° período
- 3° período
- 4° período
- 5° período
- 6° período
- 7° período
- 8° período
- 9° período
- 10° período

Você possuía bolsa de extensão ou era voluntário? \*

- Bolsista
- Voluntário
- Fui tanto bolsista quanto voluntário

## Informações requisitadas aos pós-graduandos

Durante qual pós-graduação stricto-sensu você participou do UNISALE? \*

Mestrado

Doutorado

Outro: \_\_\_\_\_

Em geral, com que frequência você e seu(s) parceiro(s) se encontravam na escola? PS: Para os parceiros em 2020, considerar os encontros síncronos via videoconferência. \*

Mais de uma vez por semana

Uma vez por semana

Quinzenalmente

Mensalmente

Outro: \_\_\_\_\_

## Informações requisitadas aos professores

Em qual escola você lecionava durante a parceria no UNISALE? E para quais séries do Ensino Fundamental e/ou Médio? \*

Sua resposta

---

Qual era sua escolaridade na ocasião da participação no UNISALE? \*

- Graduação em Letras / Inglês
- Graduação em outra área
- Especialização (em andamento ou concluído)
- Mestrado (em andamento ou concluído)
- Doutorado (em andamento ou concluído)

Qual era o seu tempo de profissão na ocasião da participação no UNISALE? \*

- Até 5 anos
  - 1 - 5 anos
  - 6 - 10 anos
  - 11 - 15 anos
  - 16 - 20 anos
  - 21 - 25 anos
  - Mais de 26 anos
- 

Em geral, com que frequência você e seu(s) parceiro(s) se encontravam na escola? PS: Para os parceiros em 2020, considerar os encontros síncronos via videoconferência. \*

- Mais de uma vez por semana.
- Uma vez por semana.
- Quinzenalmente.
- Mensalmente.
- Outro: \_\_\_\_\_

## Informações finais requisitadas a todos os participantes

## Vivências no Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola

Quais foram as principais ações empreendidas e / ou demandas atendidas por você e seu(s) parceiro(s) durante a parceria no Projeto UNISALE? (você pode marcar mais de uma opção aqui) \*

- Desenvolvimento de material didático e planos / sequência de aulas.
- Auxílio pedagógico durante as aulas de língua inglesa.
- Trabalhar a relevância da aprendizagem da língua inglesa.
- Apresentação da cultura universitária para os alunos da escola.
- Estudo de textos teóricos de interesse dos parceiros para auxiliar na compreensão do contexto vivenciado.
- Desenvolvimento de projetos ou eventos na escola com os alunos e a comunidade escolar.
- Desenvolvimento de projetos de outra natureza. Explique-o na próxima questão.
- Outro: \_\_\_\_\_

Escreva mais detalhadamente sobre a sua experiência na demanda mencionada acima. Caso tenha marcado mais de uma, escreva brevemente sobre como essas ações foram trabalhadas em sua parceria. \*

Sua resposta

---

Como você descreveria a relação universidade-escola vivenciada por você no Projeto UNISALE? Explique. \*

Sua resposta

Escreva três palavras que melhor definem ou nomeiam sua vivência na parceria universidade-escola no Projeto UNISALE. \*

Sua resposta

### Consentimento

Você estaria disposto a participar de uma entrevista sobre sua participação no Projeto UNISALE? Esta seria agendada de acordo com a sua disponibilidade e realizada através de aplicativo de videoconferência. A entrevista será gravada, porém asseguramos o sigilo da sua voz e imagem assim como das informações fornecidas. \*

- Sim
- Não
- Depende. Quero mais detalhes sobre esta entrevista. Por favor, entre em contato via email ou WhatsApp.

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada provisoriamente “Parceria Universidade-Escola na Formação de Professores de Inglês: Interrogando a linguagem na relação com o / no espaço (do) outro”. Esta é uma pesquisa de doutorado inserida no POSLIN / FALE / UFMG e está sob a orientação da professora doutora Valdeni da Silva Reis, dentro do escopo de seu projeto de pesquisa intitulado “Não Só De Verbo *To Be* (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula” aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG (CAAE: 69472017.8.00005149).

Nesta pesquisa objetivamos interrogar a linguagem, isto é, a produção e deslizas de sentido sobre a relação entre sujeitos da universidade e da escola, nas parcerias tecidas no projeto de extensão “UNISALE Parceria Universidade-Escola” entre os anos de 2016 e 2020. Estaremos focados, portanto, em apreender os efeitos de sentidos, movimentados nos dizeres dos participantes, ao serem impelidos a descreverem suas vivências e memórias acerca da parceria universidade-escola. Assim, procuraremos compreender e interpretar como estes dizeres significam, em busca de uma compreensão mais elaborada das parcerias e relações universidade-escola e seus desdobramentos para uma formação docente entre-espacos.

Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes instrumentos de geração de dados: questionário virtual e entrevista semiestruturada via programa de videoconferência. Devido à pandemia do Covid-19 e o distanciamento social, optamos por realizar a pesquisa no ambiente virtual. Você será convidado(a) a participar da primeira fase da pesquisa – que consiste na resposta de um questionário virtual– e também poderá ser convidado(a) para a segunda fase do estudo, se assim o desejar, que consiste de entrevistas individuais. Sobre o questionário virtual, é assegurado ao participante do estudo o direito de não responder a qualquer pergunta, mesmo aquelas marcadas como obrigatórias. Sobre as entrevistas, estas serão gravadas em áudio e transcritas. Os riscos envolvem as dificuldades impostas pelo ambiente virtual e a não familiaridade com o mesmo, no entanto asseguramos ao participante o direito de escolher a plataforma online para o questionário ou videoconferência para as entrevistas que lhe for mais familiar e de fácil acesso.

Ademais, outros riscos para ambas as fases da pesquisa consistem na recordação de lembranças e experiências que possam ser conflituosas e difíceis de elaborar verbalmente. No entanto, tais riscos serão amenizados ao escrever ou falar sobre aspectos mais vivificantes que saltam à memória e que deseja expor e rememorar. Os participantes também serão beneficiados uma vez que este estudo tem como *locus* de investigação um projeto de extensão; o que nutre a tríade ensino-pesquisa-extensão e também colabora para a solidificação dos projetos de extensão no âmbito universitário. A extensão universitária tem como objetivo atender à comunidade interna e externa da universidade, beneficiando a todos os envolvidos.

Para alcançarmos nossos objetivos, precisamos que o Sr.(a), estando de acordo, responda ao questionário virtual e participe da entrevista com a pesquisadora responsável, caso seja convidado(a). Importante ressaltar que, para participar deste estudo, o Sr.(a) não terá nenhum custo e terá o esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou



recusar-se a participar de qualquer uma das fases da pesquisa e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, poderá retirar o consentimento, valendo a desistência a partir da data de formalização desta.

A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pela pesquisadora. Ressaltamos que a sua identidade será preservada de quaisquer identificações e a pesquisadora a tratará com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento deverá ser impresso, assinado, escaneado e enviado à pesquisadora responsável. Sugerimos que armazene a via original e uma cópia do arquivo eletrônico. Os possíveis gastos monetários resultantes da assinatura devida deste termo de consentimento serão cobertos pela pesquisadora. Ademais, pedimos sua autorização para o armazenamento dos materiais, instrumentos e dados utilizados e gerados para este estudo que ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos em uma pasta de acesso restrito em um dispositivo eletrônico local (conforme orientado pelo ofício circular nº 2/2021 da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa SECNS/MS) e após esse tempo serão destruídos.

Caso surja qualquer dúvida, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Isabela de Oliveira Campos, por meio do telefone: (37) 9 9122 2300 ou e-mail: isabelacamposufmg@gmail.com. Você também poderá contatar a pesquisadora responsável por orientar este estudo, Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052 ou (31) 9 9934 7189, e-mail: 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) \_\_\_\_\_, portador do documento de identidade \_\_\_\_\_ confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

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: coep@prpq.ufmg.br

### APÊNDICE D – Roteiro para entrevistas

1. Fale da sua trajetória profissional e acadêmica (se já se graduou, onde se graduou, possui pós, onde já atuou/atua, por quanto tempo, etc.).
2. Fale do seu contato inicial com o Projeto UNISALE (como descobriu o Projeto, qual foi sua motivação inicial para participar, quais eram suas expectativas, primeiras impressões, etc.).
3. Fale sobre o que aconteceu na sua participação no Projeto UNISALE. Como você descreve / nomeia? (como foi desenvolvido seu trabalho, sobre qual demanda você e o bolsista / professor trabalharam, quais trabalhos/projetos foram implementados, etc.).
4. Fale sobre o bolsista / professor do UNISALE e sobre a relação de vocês (o que você esperava dessa relação e o que aconteceu de fato, como eram os encontros e conversas, a negociação para encontros e produções, disponibilidade, como você se sentia a respeito, experiências que saltam à sua memória, fatos impactantes, etc.).
5. Como você descreveria a relação universidade-escola vivenciada por você no Projeto UNISALE? Você agiria ou faria algo de modo diferente?
6. Como você interpreta a atuação do Projeto UNISALE na sua vida profissional?
7. Fale sobre sua vida profissional após a participação no Projeto UNISALE. E sobre seu futuro profissional?
8. Na sua resposta ao questionário, você mencionou que XXX. Poderia falar mais sobre isso?
9. Há algo que não tenhamos conversado que você gostaria de relatar sobre sua participação no Projeto UNISALE?