

TRÍADE RIZOMÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE PROBLEMATIZAÇÃO DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

RHIZOMATIC TEACHER EDUCATION TRIAD OF ENGLISH LANGUAGE: A PROPOSAL TO PROBLEMATIZE THE UNIVERSITY-SCHOOL RELATIONSHIP

Vanderlice dos Santos Andrade Sól*

RESUMO

Muitos linguistas aplicados brasileiros têm se preocupado com a lacuna existente entre a formação inicial e continuada de professores e as fragilidades na relação universidade-escola (REIS, 2018; GIMENEZ; BONACELLI, 2013; GIMENEZ *et al.*, 2008; ECKERT-HOFF, 2008, SÓL, 2014, REIS e CAMPOS, 2021, dentre outros). No entanto, há ainda muito a fazer, pesquisar e refletir sobre a formação inicial e continuada de professores. Assim, este estudo objetivou investigar a (des)construção identitária de docentes de Língua Inglesa (LI) da Educação Básica, de professores em formação e de seus formadores, envolvidos em disciplinas de Estágio Supervisionado (ES) em uma universidade federal do Estado de Minas Gerais. Este estudo seguiu o paradigma qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009) e princípios etnográficos de pesquisa, contando com a participação de duas formadoras de professores, dois professores em formação e duas professoras de LI da rede pública de ensino, supervisoras de ES. Os instrumentos de geração dos registros foram questionários semiestruturados e narrativas escritas. O *corpus* foi analisado descritivamente e qualitativamente sob o referencial teórico da Linguística Aplicada (LA) e abordagens filosóficas de Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guattari. A partir dos gestos de interpretação, pode-se perceber que as três instâncias representadas pelos professores supervisores dos ES, os professores em formação e os formadores se apresentam por meio de uma tríade rizomática de formação docente, em que se atravessam, afetam e são afetadas pelas práticas uns dos outros. Concluindo, o estudo evidencia que não é possível pensar a relação universidade-escola sem considerar a multiplicidade de fatores que incidem sobre esses dois espaços e que é inevitável analisar um desses espaços sem atravessar o outro.

Palavras-Chave: constituição identitária; formação inicial e continuada de professores; inglês como língua estrangeira; relação universidade-escola.

ABSTRACT

Several Brazilian applied linguists have been concerned about the gap between initial and continuing teacher education, and the weaknesses in the university-school relationship (REIS, 2018; GIMENEZ; BONACELI, 2013; GIMENEZ *et al.*, 2008; ECKERT-HOFF, 2008, SÓL, 2014, REIS e CAMPOS, 2021, among others). However, there is still much to be done, researched and reflected upon initial and continuing teacher education. Considering the necessity of problematizing teacher education, this study aims to investigate the identity (de)construction of basic education teachers of English and of teachers-to-be and their teacher educators, involved in supervised practicum courses in a Brazilian federal university. This study relies upon the qualitative-interpretative paradigm (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009) and ethnographic principles of research. Six collaborators participated in this investigation: two teacher educators from the federal university, two teachers-to-be, and two English language teachers (practicum supervisors) from the public school system. Data was collected through semi-structured questionnaires and written narratives. Corpus was analyzed descriptively and qualitatively under the theoretical framework of Applied Linguistics (AL) and philosophical approaches from Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze and Félix Guattari. Stemming from the gestures of interpretation, it is evinced that the three instances represented by the practicum supervisor teachers, the teachers-to-be, and the teacher educators present themselves through a rhizomatic teacher education triad, in which they cross, affect and are affected by each other's practices. In conclusion, the study demonstrated that it is not feasible to think about the university-school relationship without considering the multiplicity of factors that affect these two spaces, and that it is impossible to analyze one space without crossing the other.

Keywords: identity constitution; initial and continuing teacher education; English as a foreign language; university-school relationship.

* Professora da Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Minas Gerais, MG, Brasil. vanderlice.sol@ufop.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4031-7112>

INTRODUÇÃO

Muitos linguistas aplicados brasileiros têm se preocupado com a lacuna existente entre a formação inicial e continuada de professores, as representações de professores em formação sobre o ensino e a aprendizagem de inglês nas escolas “reais”, fora dos “muros” das universidades (GIMENEZ; BONACELI, 2013; GIMENEZ *et al.*, 2008; ECKERT-HOFF, 2008, SÓL, 2014, REIS e CAMPOS, 2021, entre outros). No entanto, há ainda muito a fazer, pesquisar e refletir sobre a formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, um ciclo de perguntas se instaura entre aqueles que coabitam a universidade e a escola: os professores em formação se perguntam: “qual a relação entre o conhecimento adquirido na universidade e as práticas de sala de aula?”; os professores em serviço se questionam: “como as práticas de sala de aula poderiam ser diferentes de maneira que os alunos queiram aprender inglês?”; e os formadores se indagam: “com base na realidade da escola, como levar os licenciandos a atribuir sentidos à docência em LI que favoreçam uma visão positiva desse processo? “Como conectar a escola e a universidade?” Também eu, como professora-pesquisadora, sempre me indago sobre os processos de (des)construção identitária de professores e como esses processos norteiam as ações do professor, dentro e fora da sala de aula.

A noção de *identidade* empreendida neste estudo é considerada como algo dinâmico e constituído socialmente, conforme a compreensão do sujeito, ou seja, “[...] sua relação com o mundo, e o modo como esta relação é construída no tempo e no espaço e como o sujeito interpreta possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000, p. 5). Conforme Coracini (2007, p. 60), “[...] não há modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro”, uma vez que “[...] a identidade não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação”. A partir da perspectiva desconstrutivista de Derrida (2004), desconstruir não significa destruir. Desconstruir é derrubar, desfazer, descompor, dessedimentar uma hierarquia, para compreender seus efeitos. Na perspectiva deleuziana, o sujeito se constitui a partir da inter-relação conceitual, dito de outro modo, a compreensão se dá a partir da interdependência entre os conceitos. Nesta perspectiva, o sujeito está em constante devir e é constituído pelos afetos. Considerando tais ideias, penso ser de grande relevância investir nas investigações sobre identidade docente. Conforme afirma Diniz-Pereira (2013, p. 149), “[...] constata-se que, entre as pesquisas sobre formação de professores no país, a parcela que se dedica à questão da identidade docente é ainda muito pequena”.

Com base nos estudos em LA, e na minha própria experiência como formadora de professores e ex-professora da Educação Básica, percebo que os investimentos governamentais para a formação de professores de LI (leis, parâmetros, reformulações nos cursos de Letras, projetos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica, entre outros), professores de inglês não parecem ter (des)construído suas identidades para implementar mudanças significativas em prol do ensino e da aprendizagem de inglês, fato que me leva a pensar que existe uma necessidade de (re)pensar as estratégias de formação inicial utilizadas nas universidades.

Nessa perspectiva, este estudo teve por objetivo¹ investigar o modo como se dá a relação universidade-escola, tendo por base os dizeres de professores de LI da Educação Básica (supervisores de estágios), de licenciandos e de orientadores (professores da universidade) de ES, de uma universidade federal brasileira situada no Sudeste de Minas Gerais.

1. PERCURSO TEÓRICO

No intento desta pesquisa, é imprescindível refletir sobre os novos percursos e múltiplas possibilidades de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e *indisciplinaridade* na LA². Tendo em vista a complexidade e abrangência de temas discutidos em LA, é desejável o diálogo com outros campos do saber (MOITA LOPES, 1998;

1 Este artigo é um recorte da minha pesquisa de pós-doutoramento intitulada “A constituição identitária de professores de língua inglesa: problematizando a relação universidade-escola e a formação inicial e continuada”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, sob supervisão das Professoras Valdeni da Silva Reis e Judith L. Green da Universidade da Califórnia Santa Barbara (UCSB), Estados Unidos.

2 Luiz Paulo da Moita Lopes (1998; 2006) apresenta discussões sobre os conceitos de *interdisciplinaridade*, *transdisciplinaridade* e *indisciplinaridade* em LA. A interdisciplinaridade seria a busca de subsídios em diferentes disciplinas para nortear teoricamente uma investigação, para esclarecê-la. A transdisciplinaridade seria um estado de interação constante entre as diversas áreas do saber, gerando

2006). Esse posicionamento é assumido em prol da “[...] responsabilidade de ver a linguagem como um fenômeno social, com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 35), e de arcar com as questões éticas que emergem desse trabalho. Desse modo, o aspecto mais atraente na LA é o fato de ser uma área que possui múltiplas interfaces e atravessamentos com outras áreas do conhecimento (filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, pedagogia, psicanálise, entre outras), sem perder de vista as especificidades do campo da linguagem e suas contribuições para o social.

Assim sendo, é extremamente relevante poder discutir a produção do conhecimento no campo da LA, relacionando-a com outras áreas das humanidades. No entanto, essa relação deve priorizar o problema a ser tratado, a reverberação do social, e não a orientação por disciplina. Conforme salienta Nascimento e Silva (2015, p. 365), “[...] fronteiras disciplinares são sempre opacas. Delimitações de disciplinas muito dificilmente se isentarão de projetos políticos e econômicos que terminam por guiar projetos epistêmicos”. Vale lembrar que o próprio caráter de transdisciplinaridade da LA tanto possibilita o atravessamento de outros campos do saber, quanto exige a resignificação dos conceitos advindos desses campos, à luz de cada objeto de investigação em particular, conforme nos lembra Rojo (2006). Nas palavras de Silva e Flores (2011, p. 113), “[...] cada teoria forja seu instrumental metodológico e constitui sua explicação para o fenômeno que focaliza”. Dito de outra forma, é a problematização evocada pelo pesquisador que (re)articula o ponto de vista da investigação.

Considerando a necessidade de investigar a formação inicial e continuada de professores, julgo relevante trazer à baila algumas considerações acerca da constituição identitária docente e seus processos de (des)construção. Assim, a identidade é entendida como algo em constante movência, em que se tem um sujeito evanescente que não controla seu dizer e é constituído na e pela linguagem. Assim, a definição de (des)construção subjacente a isso remete ao que não se deixa apreender, aos sentidos moventes na divisão espaçotemporal, na qual presença e ausência se misturam. Assim, pensar a identidade docente envolve refletir sobre o professor que não sou mais e no professor que eu gostaria de ser, construindo as tramas da subjetividade entre as conquistas alcançadas e as lacunas a serem preenchidas. Esse pensamento possui estreita relação com as investigações sobre trajetórias de professores, pois, no processo de constituição identitária, os sentidos vão se metamorfoseando e instaurando novas discursividades e modos de se narrar e atribuir sentidos à docência.

Pensando na natureza da constituição identitária, podemos pensar na movência dos sentidos que constituem os discursos sobre a docência em LE e na maneira rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 2004) que esses discursos se estabelecem e se conectam, para dar corpo ao sujeito e ao seu fazer pedagógico, no caso deste estudo, ao professor de LI. Ao criticar o modelo arborescente de pensamento, Deleuze e Guattari (2004) apresentam a seguinte noção de rizoma:

Resumamos os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n+1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 31).

Nesse processo, não existe hierarquia nas construções rizomáticas, uma vez que elas possuem diversidade de formas e são frutos de uma produção inconsciente (individual, dual, coletivo, social, ideológica), imbuída de significados, conexões e subjetividades³.

Segundo Deleuze e Guattari (2004), um rizoma possui alguns princípios que definem sua natureza, são eles: princípios de conexão e de heterogeneidade, de multiplicidade, de ruptura a-significante e de cartografia e de decalcomania. Resumidamente, por meio da conexão e heterogeneidade, “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (p. 14). Um rizoma se caracteriza pela multiplicidade, contrariando a ideia de arborescente, com raiz-caule e “[...] pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.” (p. 17). Conforme os princípios de cartografia e de

novas interpretações isoladas de qualquer disciplina de referência. Por fim, a indisciplinaridade, em LA, é constituída pela transgressão de fronteiras entre as disciplinas, tornando-se uma LA *mestiça*, ou *nômade*.

3 Na seção de *Gestos de interpretação*, retomo a discussão sobre a natureza do rizoma, com base nos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

decalcomania, um rizoma não se apresenta de modo estrutural, genético ou gerativo. Assim, tem-se a ideia de um mapa aberto, composto por múltiplas dimensões e conexões.

Nessa perspectiva, pensar os processos que acontecem na formação inicial e continuada é pensar em múltiplas formas de problematizar a docência em LI e reconhecer que esses processos estão interconectados e possuem natureza rizomática. Tais questões serão discutidas na seção de análise deste estudo.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação seguiu o paradigma qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009) e os princípios etnográficos de pesquisa, que investem em um processo de interpretação de maneira holística (ERICKSON, 1984; LUCENA, 2015). A análise do *corpus* se deu descritiva e qualitativamente sob o referencial teórico dos estudos em LA e de alguns aportes filosóficos de Foucault, Derrida e de Deleuze e Guattari, nos quais investi em perspectivas de interpretação dos significados do fenômeno a ser investigado e dos participantes. Essa perspectiva teórico-metodológica subsidia a compreensão dos discursos que (re)produzem as identidades dos participantes, uma vez que o sujeito é constituído na/pela linguagem. Na perspectiva arqueológica de Foucault, “uma vez que não se parte do pressuposto da existência de verdades gerais, a tarefa a se realizar, mais do que explicar o sentido dos acontecimentos, é discernir e explicar a sua singularidade” (ALBUQUERQUE-JÚNIOR *et al.*, 2008, p. 250). Vale ressaltar que, no paradigma de pesquisa qualitativa, os gestos de interpretação empreendidos não são isentos da subjetividade do pesquisador, considerando os processos sócio-histórico-ideológicos que nos constituem como sujeitos de linguagem.

Nas palavras de Green e Castanheira (2019), etnografia deve ser entendida como uma filosofia de pesquisa que propõe a integração teoria-método, portanto é uma *lógica de investigação*, e não um método. A partir da perspectiva antropológica, é uma lógica de investigação que permite compreender os participantes social, interacional e discursivamente, a partir de seus contextos de atuação.

A dimensão sociocultural e crítica da pesquisa etnográfica pressupõe relações entre linguagem e discurso. Nesse sentido, é possível estabelecer interlocução entre a antropologia da educação, a antropologia linguística, e a etnografia da fala. A construção de conhecimento na perspectiva etnográfica é centrada nas teorias de ensino e aprendizagem, que permitem aos educadores compreender o papel da linguagem e do discurso na construção do conhecimento de maneira colaborativa entre professores e alunos. A noção de lógica de investigação, conceituada a partir do contexto sociocultural e dialógico, considera que os significados são construídos a partir da visão dos participantes (GREEN; CASTANHEIRA, 2019). Considerando a perspectiva da LA contemporânea, conforme as reflexões propostas neste artigo, é válido enfatizar que tais significados não são estáveis e sim, construídos em situações específicas, dirigidos a interlocutores específicos. Assim, a investigação apresentada neste artigo se organiza em torno desses significados emergentes.

Nesse sentido, “[...] a etnografia contribui com a democratização, uma vez que busca revelar os significados das ações do ponto de vista dos participantes, considerando a relação entre linguagem, contextos específicos e questões sociais e políticas”. [...] (LUCENA, 2015, p. 79). Assim sendo, exige tanto dos pesquisadores, como dos participantes reflexões críticas sobre a própria vida. E esse movimento colaborativo pesquisador-participantes possui potencial para “[...] evitar a excessiva unilateralidade na representação da voz dos outros” (LUCENA, 2015, p. 781).

Vale refletir sobre os modos como abordagens etnográficas, como a análise de discurso e microetnografia, embasam a pesquisa e os processos epistemológicos, considerando os processos sociais e linguísticos (GREEN; CASTANHEIRA, 2019). A análise de discurso preocupa-se com as práticas sociais de letramento na sala de aula e os modos como os sujeitos (des)constróem suas histórias. A microetnografia considera a sala de aula um sistema complexo, no qual professores e alunos são vistos como agentes ativos. A análise dos dizeres dos participantes deste estudo é compreendida, conforme propõe Foucault (2009, p. 59), como “[...] conjuntos de acontecimentos discursivos”, que consideram o instante da enunciação, os processos socio-histórico-ideológicos envolvidos e as singularidades do sujeito que narra em relação à sua narrativa. Nesse sentido, é possível estabelecer aproximações entre essas visões, que são complementares no processo de fazer pesquisa.

2.1 Os participantes e os contextos da pesquisa

Este estudo contou com a participação de seis colaboradores⁴. Duas formadoras de professores de uma universidade federal do sudeste do Estado de Minas Gerais, quatro professores em formação e duas professoras de LI da rede pública de ensino, supervisoras de ES na mesma universidade. Apresento, a seguir, um breve resumo do perfil dos colaboradores da pesquisa.

Quadro 1. Informações sobre os participantes

Participante	Idade	Identificação étnico-racial
Diana (formadora)	53 anos	Branca
Lua (formadora)	50 anos	Parda
Amélia (licencianda)	27 anos	Parda
Carlos (licenciando)	25 anos	Parda
Lucy (supervisora)	31 anos	Parda
Maria (supervisora)	40 anos	Branca

Fonte: Quadro elaborado a partir dos questionários da pesquisa

As professoras formadoras possuem em média dez anos de experiência como professoras na universidade investigada, são doutoras em LA. Os professores em formação são alunos do curso de Letras com habilitação em LI na mesma universidade. Todos já cursaram os quatro ES que compõem a matriz curricular do curso e já atuaram como bolsistas no PIBID e participaram também de projetos de extensão de LA. As duas professoras supervisoras dos estágios possuem entre dez e catorze anos de experiência como professoras de inglês da Educação Básica pública do Estado de Minas Gerais. Lucy tem dez anos de experiência em escolas de ensino fundamental e médio, cursa mestrado em Linguística Aplicada e tem dezesseis horas-aula por semana. Maria possui catorze anos de experiência como professora de inglês, leciona para o ensino fundamental em uma escola estadual e na rede privada de ensino⁵.

Vale ressaltar, para uma melhor compreensão do contexto da pesquisa, que sou professora das disciplinas de Estágio Supervisionado de observação e regência da área de Língua Inglesa na universidade envolvida neste estudo e que, também desenvolvo projetos de extensão voltados à formação continuada docente na região investigada. Assim sendo, tenho parcerias estabelecidas com as escolas de educação básica da rede pública estadual da região, como supervisora de estágio e como coordenadora de ações extensionistas. Portanto, me constituo no contexto investigado como professora formadora e orientadora de estágios, parceira das professoras supervisoras e como colega e parceira das professoras formadoras participantes do estudo.

2.2 A formação do corpus

Os registros que compõem o *corpus* deste estudo foram formados a partir de questionários semiestruturados e narrativas escritas aos participantes-colaboradores. Tal processo iniciou-se após a aprovação pelo Conselho de Ética em Pesquisa⁶. A escrita da narrativa foi solicitada somente após a leitura dos questionários, com o objetivo de compreender melhor os discursos dos participantes e proporcionar-lhes mais espaços de fala. As narrativas funcionam como um modo de estabelecer relações entre o que é narrado e o caráter temporal da experiência humana, para a qual o narrar seria uma operação mediadora da experiência viva dos participantes e do discurso, a partir das considerações da história mais o significado dela para o sujeito que narra. (RICOUER, 1988; DERRIDA, 2004; CORACINI, 2007; SÓL, 2014). Nesse sentido, o uso de narrativas funciona como um modo de superação da distância entre compreensão e explicação, pois, “ao narrar, o sujeito cria um eu ficcional para falar de si” (SÓL, 2014, p. 95).

4 Os(As) participantes são identificados(as) por nomes fictícios escolhidos por eles(elas). Com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes não são informados os seus locais de moradia.

5 Todas essas informações referem-se ao período da geração dos dados (os anos de 2020-2021).

6 O projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado sob CAAE de número 23175719.4.0000.5150, compondo o Projeto Guarda-Chuva *Identidades de professores de língua inglesa: (re)significando a formação inicial e continuada*, submetido à Plataforma Brasil, sob minha coordenação.

Nessa perspectiva, com a geração completa dos dados, foram criados eixos temáticos baseados nos discursos que emergiram do *corpus*, dito de outra forma, os modos de dizer dos participantes foram agrupados para compreender suas subjetividades e a (des)construção identitárias. Os eixos temáticos sinalizam regularidades e dispersão de sentidos nos modos de dizer dos sujeitos, funcionando, assim, como um modo de chegar às representações de si mesmos.

Dentre as várias vivências, os imensuráveis aprendizados realizados a partir das experiências desta investigação, as que mais me marcaram foram a generosidade e disponibilidade dos participantes da pesquisa (especialmente em meio à pandemia do novo coronavírus (covid-19)⁷ e as inúmeras reflexões advindas das problematizações sobre o significado do verbo *pesquisar*. Pesquisar em meio à pandemia me trouxe ensinamentos para além do *ser pesquisadora*, fazendo-me refletir sobre ser mulher-mãe-esposa-pesquisadora, fazendo emergir todas as nuances da minha contingência existencial e subjetiva. E, como nos diz Santos (2020), o vírus da covid-19 nos impôs sua *cruel pedagogia*.

Na seção a seguir, apresento dizeres dos participantes e alguns gestos de interpretação por mim empreendidos.

3. GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

O que apresento nesta seção são meus gestos de interpretação, que são, portanto, singulares e trazem o meu modo de olhar para os sujeitos, seus contextos de atuação e a compreensão de seus dizeres. Existe um provérbio chinês que diz:

Olhar é uma coisa
Ver o que você olha é outra
Aprender com o que você compreende é ainda outra coisa
Mas agir sobre o que você aprende é tudo o que realmente importa.

Assim sendo, mesmo sabendo dos desafios ao assumir a minha subjetividade enquanto pesquisadora, invisto na tentativa de pro-vocar, fazer com que apareça uma voz, a voz dos colaboradores da pesquisa, tentando, nesse processo, não fazer juízo de valor ou julgamento sobre esses dizeres e sujeitos, ao contrário, tento compreendê-los para, assim, entender a minha própria prática como formadora de professores, para, posteriormente, poder agir, no sentido de produzir novos saberes em meu contexto de atuação. Assim sendo, apresento, a seguir, a lógica dos gestos de interpretação empreendidos.

Utilizo também a noção de *registros de pesquisa* para me referir aos documentos gerados na pesquisa, pois, com base na perspectiva etnográfica (SKUKAUSKAITE, 2018, p. 51, tradução nossa)⁸, “[...] não existem dados, à priori, pois estes são construídos pelo pesquisador ao tomar decisões particulares, identificando fronteiras particulares e usando perspectivas teóricas particulares, para responder questões de pesquisa específicas”. Para facilitar a leitura, utilizarei a abreviatura RN seguida de numeração, para me referir aos Recortes Narrativos dos participantes, entendendo que, diante da impossibilidade de trazer todo o *corpus*, os RN são partes de um discurso mais amplo que apresento para fomentar a problematização do tema da investigação, sem a intenção de recobrir o todo, esgotar as problematizações, tampouco generalizações. Assim sendo, os registros de pesquisa interpretados neste estudo investem na tentativa de demonstrar como os sujeitos atribuem sentidos às suas trajetórias, no que tange ao ensino e aprendizagem de inglês e à formação docente, pensando na relação universidade-escola.

3.1 Triade rizomática de formação docente: os sentidos da relação universidade-escola

Inspirada na noção deleuzo-guattariana de rizoma, apresento a relação entre os participantes do estudo representada pela tríade que chamo de *tríade rizomática de formação docente*. Nessa tríade, professores

7 A covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. O vírus pode se propagar de pessoa para pessoa por meio de gotículas do nariz ou da boca que se espalham quando alguém doente tosse ou espirra. A Covid-19 foi identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Em 11 de março de 2020, foi declarada a pandemia do novo coronavírus pela Organização Mundial de Saúde (OMS). No momento da finalização deste artigo, a pandemia de covid-19 registra 617 mil mortes no Brasil. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 20 abr. 2020.

8 “From this perspective, records are not data, as data are constructed by the researcher making particular decisions, identifying particular boundaries and using particular theoretical perspectives to answer specific research questions” (SKUKAUSKAITE, 2018, p. 51).

supervisores dos ES, licenciandos e orientadores de ES se conectam, afetam-se e são afetadas pelas práticas uns dos outros, e vão se desenvolvendo em múltiplas camadas e conexões, sem centro e sem hierarquia. Desse modo, não há, no rizoma, nada de ponto de origem ou de princípio primordial comandando todo o pensamento; portanto, nada de avanço significativo que não se faça por bifurcação (DELEUZE; GUATTARI, 2004). O rizoma conecta um ponto qualquer a outro, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza. Ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes. Assim sendo, proponho pensar a formação docente em LI por meio de uma tríade rizomática, emaranhada de linhas que se interconectam e se proliferam.

Vejamos os RN 1 e 2 para iniciarmos as problematizações sobre a relação universidade-escola.

RN 1

Eu pude aprender muito com os futuros professores. Esta relação é **tão necessária para os professores pesquisadores como também para o professor que está atuando na educação básica**. É por meio da escola-universidade que estabelece o ambiente de experimentação e **construção de novas práticas**. (Maria – Questionário. Supervisora ES, grifos nossos).

RN 2

No final das aulas observadas recebi feedback dos estagiários sobre as aulas. Essa experiência também acrescentou muito na minha formação. Nesse período senti um pouco deslocada do grupo de professores, acredito que o motivo era por eu ser designada. O apoio que eu tinha em discutir o meu fazer pedagógico, mesmo sendo rapidamente no intervalo entre uma aula e outra era com os estagiários. **O estágio de observação culminou com um trabalho colaborativo. Sugeri aos alunos que elaborassem um minicurso ou oficina sobre a importância de se aprender inglês na escola. Eles organizaram uma palestra com a professora do estágio e dois ETAs e depois uma roda de conversa. Foi um momento sensacional e recompensador**. Tive um feedback muito rico dos alunos. Gostaria de repetir esse trabalho outra vez na escola que irei lecionar esse ano. **Acredito que a parceria entre a universidade e escola deve ser fortalecida**. Há momentos de reunião (especialmente nas escolas estaduais) **que não são utilizados com temas relevantes para nós professores. Seria muito relevante se essas reuniões fossem usadas pelas escolas para uma formação continuada em parceria com a universidade**. (Lucy – Narrativa. Supervisora ES, grifos nossos).

Mediante os dizeres das professoras supervisoras Maria e Lucy, acredito que uma das contribuições desta pesquisa é problematizar a relação universidade-escola, sobretudo no contexto investigado. Conforme evidencia o dizer de Lucy, no RN 2 (“Há momentos de reunião (especialmente nas escolas estaduais) que não são utilizados com temas relevantes para nós professores. Seria muito relevante se essas reuniões fossem usadas pelas escolas para uma formação continuada em parceria com a universidade”), um dos desdobramentos deste estudo é pensar em modos de estabelecer novas parcerias, que invistam em formação continuada, que permitam tanto à universidade, quanto à escola (re)pensarem seus papéis de maneira colaborativa.

Quanto às experiências de supervisionar estágios, as professoras Maria e Lucy dizem ter se beneficiado com a experiência, de diversas formas. Nos RN (2 e 3), ressoam significantes, como “muito interessante”, “pude trocar conhecimentos, experiências”, “Foi sensacional e recompensador”, “partilha dos saberes”, “construir ações e práticas na escola, relacionar a teoria e a prática”; “criar uma identidade profissional. A relação universidade-escola é um espaço de novas descobertas”.

RN 3

[...] **A troca de experiências com a oportunidade da fala e da escuta e a partilha dos saberes são aspectos essenciais para a minha formação continuada e para a formação dos licenciandos**. Ter oportunidade de **receber estagiários** nas minhas aulas é algo ímpar. **A troca de experiências** com os graduandos possibilita explorar novas teorias que aliadas a minha prática resultam em algo inovador que **contribui para todos envolvidos no processo, a escola, os alunos os estagiários e eu, no caso a professora supervisora**. **O estágio supervisionado não é apenas uma disciplina a ser concluída dentro da grade curricular** de um curso de licenciatura. Ele é o eixo central na formação dos graduandos. Por meio dele é possível **construir ações e práticas na escola, relacionar a teoria e a prática** e consequentemente **criar uma identidade profissional**. **A relação universidade-escola é um espaço de novas descobertas, de troca de experiências** possibilitando a construção de novas práticas e que possibilita um ganho para ambas as partes. (Maria – Narrativa. Supervisora ES, grifos nossos).

Considerando o conjunto de recortes (1-3) para construir sentido na cena educativa, é necessário que haja espaço para interlocução entre as duas instituições (universidade-escola), é preciso ouvir da comunidade o que se interessa pesquisar, estabelecendo relações cada vez mais rizomáticas. É importante investir na conquista de um lugar de palavra, um lugar de enunciação que instaure novas representações, novos modos de pensar sobre o espaço escolar e sobre a universidade, suas camadas e conexões e suas possibilidades de ação. Vale ressaltar que, no cenário de desvalorização docente e descrédito nas instituições universidade e escola (sobretudo a pública), o professor é convocado a sustentar sua posição e responsabilizar-se pelo seu fazer pedagógico.

Pensando na noção de pesquisa como um “processo de ser-com-outro”, conforme aconselha Mateus (2009, p. 314), é necessário investir na relação universidade-escola de modo a diluir as hierarquias e fronteiras do saber

e das relações de poder que costumam se instituir nesses contextos. Concordando com Mateus (2009, p. 319), “[...] o ensino colaborativo ressignifica o formador como participante ativo na escola pública, o professor-novato como participante legítimo nas salas de aula e o professor colaborador como participante genuíno nos processos decisórios que envolvem o ensino básico”.

Nos RN 4 e 5, os licenciandos reconhecem os esforços da comunidade acadêmica (professores e discentes) no sentido de diminuir esse abismo entre a universidade-escola e de democratizar as ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão na universidade em questão, todavia, no dizer de Carlos (RN 4), “[...] escola e universidade parecem estar em polaridades opostas, tamanho a distância”.

RN 4

A função dos **projetos de extensão** é justamente fazer a ponte entre comunidade e universidade. Infelizmente, essa aproximação tem-se demonstrado ser um **desafio** muito grande. De modo que **escola e universidade parecem estar em polaridades opostas**, tamanha a distância. **Vejo o constante exercício de professores e discentes em diminuir essa barreira** distancial. (Carlos – Questionário. Licenciando, grifos nossos).

RN 5

A **extensão**, para além de aproximar e integrar universidade e comunidade, **contribui na formação de professores, desde os estágios iniciais do curso**, pois **proporciona ao discente um aprendizado real e contextualizado**, e também, após formação, de modo que o professor, **mantenha um elo com a universidade**. Onde além de **aprimorar e ampliar seus conhecimentos**, também pode **compartilhar suas vivências**. (Amélia – Questionário. Licencianda, grifos nossos).

Ressoa nos dizeres de Carlos e Amélia (RN 4 e 5) os modos como tem sido a relação universidade-escola e os papéis de cada instituição na formação docente. Pensando as configurações da universidade, o tripé ensino-pesquisa-extensão está presente nas representações dos licenciandos sobre o papel da universidade, no sentido de assumir as responsabilidades para com a comunidade. Tais dizeres nos convidam a refletir sobre a importância da inserção curricular da extensão no contexto atual das universidades. A inserção da extensão no currículo (curricularização) propõe a extensão em sua dimensão pedagógica, a ser realizada por meio de um planejamento a ser delineado dentro dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação de todas as instituições de ensino superior brasileiras, garantindo aos graduandos oportunidades de vivências extensionistas distribuídas ao longo de todo o processo formativo⁹.

O RN 6 traz uma rica problematização quanto às representações e expectativas da formadora sobre o perfil de professor de LI que ela acredita que a instituição tem formado e o perfil das escolas que têm recebido os licenciandos.

RN 6

Temos escolas onde os alunos **fazem o estágio e saem motivados** com as aulas, com os professores e com o ensino. **Infelizmente, temos igualmente locais onde os professores não têm a mesma motivação** e dão aulas sem pensar realmente no que seria melhor para os alunos. **Nestes casos, os nossos alunos que fazem estágio voltam para a sala e se dizem desmotivados, que estão perdendo o interesse em ensinar.**

[...] **O principal desafio é formar bons professores que queiram trabalhar nas escolas de ensino fundamental. Os melhores focam no ensino universitário; outros se satisfazem em ensinar em cursos livres. Outro desafio é conseguir escolas onde fazer o estágio.** (Diana – Narrativa. Formadora, grifos nossos).

Nesse dizer do RN 6 reverbera a representação da professora formadora sobre os espaços de formação docente (a universidade e as escolas). Conforme o dizer de Diana, a universidade não tem conseguido formar professores para atender às demandas da Educação Básica. Conforme a enunciadora, “[...] O principal desafio é formar bons professores que queiram trabalhar nas escolas de ensino fundamental”. Reverbera aqui o desafio de formar professores para atuar na escola pública. Entendo o “pública” conforme pontuam Larrosa, Masschelein e Simons (2018, p. 206), quando afirmam que é preciso

[...] conceber o público como um verbo, como um termo de ação. As escolas não devem ser concebidas como instituições que já são públicas. E público em referência à escola não aponta para questões de propriedade, regulamento ou financiamento. Público, ao contrário, refere-se ao poder performativo de ações pedagógicas que incluem o movimento para fazer algo público. Ou, mais precisamente, é fazer algo público e reunir uma audiência que alguém se torna professor diante de um grupo de alunos.

9 Após a consolidação da *Política Nacional de Extensão Universitária*, pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, Manaus/AM – Maio de 2012 (FORPROEX (2012). Mais adiante, em 2014, de acordo com o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014), umas das estratégias para se conseguir alcançar a Meta 12 do PNE é “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”.

Na materialidade linguística do RN 6, estão presentes os significantes “os melhores” e “os outros”, para se referir a duas categorias de professores, destinados a contextos distintos (à universidade e aos cursos de idiomas). A primeira categoria seria dos “melhores”, que vão atuar na universidade, e a segunda seria a que “se satisfaz” atuando nos cursos livres. O verbo “satisfaz” traz uma ideia de “contentar-se”, daquele que, na falta das melhores opções, contenta-se, dando a ideia de que “ensinar em cursos livres” representaria uma função de ordem menor. A categoria de professores para atuar nas escolas de Educação Básica nem chegou a ser contemplada, devido ao “desafio” para formar “bons professores”. Dito de outro modo, o funcionamento discursivo desse dizer aponta para uma lacuna da universidade no que tange ao cumprimento de seu papel para com a formação docente para atuar na Educação Básica.

Dessa maneira, reverbera nesse modo de dizer (RN 6) representações advindas de já ditos que circulam na sociedade sobre o professor de LI, considerando esses contextos de atuação. Com base na filosofia deleuzo-guattariana, a compreensão se dá pela multiplicidade de conexões que o sujeito é capaz de estabelecer, a partir de suas vivências, percepções e compreensão do mundo. Nesse sentido, o sujeito que narra não tem a dimensão dos efeitos de sentidos que o seu dizer pode (re)velar, pois está sujeito ao que Foucault (1987, p. 57) chama de “infinito da interpretação”. Com base no RN 7, é possível convidar a refletir sobre os papéis e modos de funcionamento da universidade e das escolas públicas da região investigada. A enunciadora indica a fragilidade dos laços entre a universidade-escola e convida a (re)pensar o lugar da universidade nas práticas sociais e na formação inicial e continuada de professores.

RN 7

A universidade, em sendo pública e federal, oferece uma série de oportunidades relacionadas não apenas ao ensino, como também à extensão e à pesquisa. [...] **a falta histórica de recursos e de investimento na educação pública em nível nacional, assim como o desprestígio crescente da docência, têm apresentado consequências graves sobre a formação de professores** e sua atuação, uma vez egressos da licenciatura e inseridos no campo de trabalho. Desde **a ausência de uma Central de Estágios capaz de estabelecer parcerias entre a universidade e as escolas da região** [...] **Essas escolas**, também públicas, onde são desenvolvidos os estágios, sofrem pela **falta de investimento na educação básica e também pelo desprestígio social e profissional da profissão docente**. **As salas de aula** são, geralmente, lotadas; a infraestrutura deixa lacunas [...] **Além disso, a formação inicial, carente de investimentos** de toda ordem, e a **formação continuada, praticamente inexistente na região** em que se insere a universidade onde atua, impactam tanto as escolhas pela profissão docente quanto a permanência nela. (Lua – Narrativa. Formadora, grifos nossos).

O RN 7 elenca uma rede de significação que descreve a universidade onde atua e as escolas que recebem os licenciandos como espaços de formação barrados pela falta. A repetição do significante “falta” permeia o modo de dizer de Lua (“falta histórica de recursos”, “a ausência de Central de Estágios”, “falta de investimento na educação básica”). Ao discursivizar sobre os papéis da universidade e da escola, a enunciadora responsabiliza as lacunas dos dois espaços de formação (universidade e escola) pelas “escolhas” e pela “permanência” do docente na carreira. Desse modo, podemos dizer que universidade e escola se apresentam coexistindo de maneira rizomática; nesse processo, a rede de significação construída pelo discurso da “falta” parece denunciar os desafios na formação inicial e continuada de professores nos contextos investigados.

Sem a pretensão de esgotar a profundidade do debate sobre o funcionamento discursivo do dizer no RN 7, ressoa um tom de denúncia das mazelas da educação, no que tange à formação inicial e continuada de professores; dito de outro modo, resvala um tom de angústia no dizer da formadora Lua, ao descrever as fragilidades da universidade e da escola. Assim sendo, precisamos mobilizar saberes que nos permitam “[...] sair dos casulos e migrar como fazem as borboletas – e migrar, nesse caso, significa mais do que voar para longe ou buscar novas fronteiras. Migrar aqui significa disposição para o outro e para práticas não-indiferentes” (MATEUS, 2009, p. 322).

De uma maneira geral, os discursos sobre os ES mobilizados nos dizeres das professoras formadoras ora aparecem como um lugar de “relacionar a teoria e a prática”, ora como lugar de teorizar a prática. Ressoam nas narrativas um discurso sobre a relação universidade-escola pautada na colaboração por partes dos dois contextos. Enfim, as experiências nos estágios supervisionados se apresentam como possibilidades de (re)significação das práticas das professoras supervisoras, dos licenciandos e também das formadoras.

É partindo desse esforço para propiciar novas tentativas de se pensar a relação universidade-escola que aciono a noção de rizoma. Essa relação se estabelece de maneira rizomática, uma vez que o rizoma procede por variação, conquista, captura, é heterogêneo, um mapa “[...] sempre desmontável, conectável, reversível” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 33). É uma produção de inconsciente (individual, dual, coletivo, social), e não uma representação de conteúdos desprovidos de significância e de subjetivação. Fazer um rizoma é traçar essas

linhas, por meio de sistemas integrados compostos por multiplicidade, e não como unidades. A partir das reflexões que teço sobre tais questões, proponho a *Triade rizomática de formação docente*, conforme a representação gráfica que apresento a seguir.

Triade Rizomática de Formação Docente

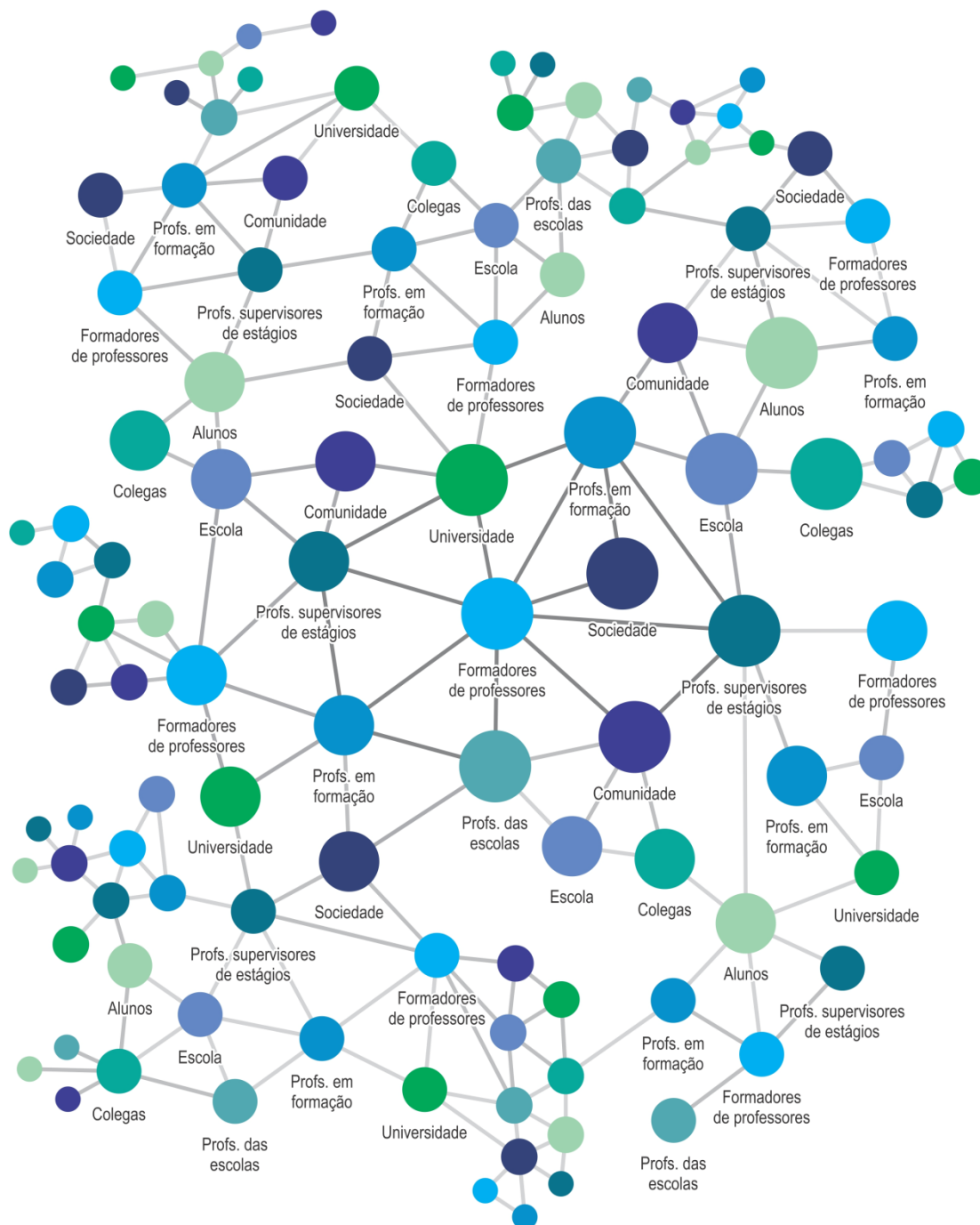


Figura 1. Triade rizomática de formação docente
 Fonte: Figura elaborada pela autora.

Não é possível pensar na relação universidade-escola sem considerar a multiplicidade de fatores que incidem sobre esses dois espaços, nas esferas macro e micro (a sociedade, a comunidade escolar, a comunidade

acadêmica etc.), tal como a natureza do rizoma, no qual não se pode aplicar a ordem do modelo de árvore e raiz. “O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 31). Pensar a formação inicial e continuada como uma tríade rizomática é “[...] romper as raízes e operar novas conexões” (p. 23), é pensar em múltiplas formas de problematizar a docência em LI e a conexão universidade-escola. Assim, pensar a *Triade Rizomática de Formação Docente* é considerar que os acontecimentos em cada espaço da tríade vão ocorrer em fluxos (DELEUZE, 2018), em movências constantes e que, conforme os desafios vão surgindo, os fluxos desviam para outros lugares, expandindo o rizoma e a *Triade*, complexificando o processo de formação e exigindo novas atribuições de sentidos e novas saídas criativas.

Mediante as problematizações levantadas e os gestos de interpretação empreendidos, o que chama atenção, o que se repete nesses dizeres dos participantes-colaboradores e transborda é a impossibilidade de analisar um espaço sem atravessar o outro. Vejamos a narrativa do licenciando Carlos,

RN 8

O estágio supervisionado contribuiu fortemente para minha formação docente. Através dele pude relacionar a teoria apresentada na universidade com a prática na escola reduzindo as distâncias que limitam a comunicação entre esses diferentes contextos educacionais. Acredito que através do estágio, pude ter mais contato com as questões enfrentadas pelas escolas, as limitações impostas pelo sistema burocrático e frequentemente falho de ensino no Brasil. Além disso, tive contato com as crenças dos alunos a respeito do ensino de língua inglesa, e pude refletir no impacto delas no ensino. Após o estágio, me considero um profissional mais consciente da realidade escolar. (Carlos – Questionário. Licenciando, grifos nossos).

O dizer do licenciando Carlos sugere que há distância entre a universidade e a escola e que existem falhas no sistema de ensino brasileiro. Para Carlos, o ES representou a possibilidade de reduzir “as distâncias” entre a universidade e a escola, proporcionou a análise das crenças sobre o ensino e a aprendizagem de inglês por meio de um olhar crítico para a pedagogia de LI. As memórias de Carlos e dos demais professores em formação sobre os ES trazem fragmentos de suas trajetórias de formação docente, marcados pelos movimentos do/no tempo de ser de cada um, momentos em que os licenciandos rememoram suas lembranças e, por meio de uma narrativa das experiências vivenciadas durante as disciplinas de ES, vão atribuindo sentido aos dizeres que emergem no discurso, tecendo, assim, uma história de si/sobre si e os encontros com o tornar-se professor de LI. Percebemos nesse modo de dizer a multiplicidade de fatores que incidem sobre a formação docente, se desdobram em pontos que se conectam em múltiplas direções, gerando novos sentidos sobre a própria docência.

Não há modo de pensar a formação docente, a universidade, sem levar em consideração a escola e vice-versa. Assim, podemos oferecer um olhar rizomático, que busca se afastar de generalizações e procura “[...] estabelecer conexões transversais entre os estratos e os níveis, sem centrá-los ou cercá-los”, mas atravessando-os, conectando-os, uma vez que “[...] o termo ‘rizoma’ foi tomado de empréstimo à botânica, onde ele define os sistemas de caules subterrâneos de plantas flexíveis que dão brotos e raízes adventícias em sua parte inferior” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 322).

Mediante a representação gráfica da *Triade rizomática de formação docente*, é possível perceber que há várias linhas representando os diversos contextos e seus sujeitos, de modo que não há hierarquia entre um espaço e outro, entre os papéis dos envolvidos. Os orientadores de ES (da universidade), os professores supervisores de ES (da escola pública) e os licenciandos se apresentam em constante interconexão. Conforme aponta Deleuze e Guattari (2004, p. 17), “Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras”. Na *Triade*, o que existem são dimensões e circulação de estados, mo(vi)mentos de cada uma dessas instâncias. Entretanto, os três espaços são igualmente importantes e complementares, em se tratando da importância destes para a formação inicial e continuada de professores de LI. Isso porque funcionam como sistemas que se integram, em face de uma sociedade que também determina valores para as escolas, o ensino de línguas, os *status* dos professores, enfim para uma sociedade que, por meio das diferentes mídias, tem interferido na visão que as pessoas constroem sobre si, sobre o mundo, sobre universidades, escolas, sistemas de aprendizagens, etc. E essa interconexão, também, pode ser vista como um rizoma. Assim sendo, a proposta da *Triade Rizomática de Formação Docente* é um convite à problematização sobre a multiplicidade de modos de olhar para a formação docente e compreendê-la, sempre buscando desestabilizar as certezas e considerar que a tríade está sempre em devir. Mediante os gestos de

interpretação empreendidos, a construção dessa relação se dá na interface da *Triade* de maneira rizomática. Mesmo reconhecendo que é praticamente impossível cada um acompanhar todo o processo um do outro, não há como se pensar na formação docente sem considerar a mediação da relação com os professores formadores (professor da universidade e professor supervisor da escola), ou seja, a universidade e a escola, pois sem essa mediação a formação docente não ganha corporeidade. E os acontecimentos advindos da *Triade Rizomática de Formação Docente* estarão em constante movência, estabelecendo múltiplas conexões e interpretações, que deverão ser consideradas durante o processo de formação docente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Os participantes-colaboradores constroem seus discursos sobre a formação docente em LI e a relação universidade e da escola com base nos discursos circulantes (advindos tanto da academia, quanto do senso comum) sobre o ensino e o aprendizado de LI, especialmente, na escola e na universidade públicas. Ressoam, no discurso dos professores, os desafios e as fragilidades para a formação docente em LI no que tange aos papéis da universidade e da escola. Os discursos que constituem os sujeitos que participam dessa relação tríplice vão se constituir em interdependência, pois o discurso é sempre constituído por outros dizeres, que produzem novas discursividades e seus efeitos. Dessa forma, quanto mais a universidade conhecer e se conectar com a escola mais essa relação se fortalece. Cada agente não pode ficar em sua “bolha”, é necessário estabelecer colaboração para a produção de saberes necessários aos dois contextos e à sociedade como um todo.

GESTO FINALIZADOR

Minhas palavras finais visam refletir sobre o verbo *pesquisar* e seus sentidos. Penso que pesquisar transcende o nosso gesto afoito e preciso, sempre barrado pelo tempo de ser, dadas as múltiplas funções impostas pela academia. O olhar para o objeto de pesquisa, às vezes, cega-nos e não nos permite perceber as infinitas possibilidades de ser outra coisa, que não o nosso gesto de interpretação preciso, dissecado, à priori a partir das nossas convicções.

Pesquisar diz de um gesto de humildade em reconhecer as limitações que, muitas vezes, a contingência nos impõe. Mas ainda que exista algo da ordem do não controle, e sempre haverá, o pesquisador não deve perder a cabeça e deixar a pesquisa à deriva. É um controlar, sem ser controlador. Por fim, pesquisar é saber trabalhar com os dois tempos *chronos* e *kairós*¹⁰ (SÓL, 2014; 2020), sem perder de vista a beleza de contemplar o objeto, tecer considerações sobre ele, tirar tudo do lugar, (des)confiar das/nas razões de ser do objeto, para depois oferecer uma nova paisagem, que suscite mais (des)confiança acerca do que foi investigado.

Pesquisar é despir-se da roupagem dos rótulos do “sou linguista aplicada”, sou “analista de discurso”, “sou etnógrafa”, “falo deste ou daquele lugar teórico-epistemológico” etc. Independentemente da área de conhecimento que imaginariamente nos circundamos/identificamos, somos chamados à ética, que nos coloca no lugar de seres humanos que tentam investigar, sempre acreditando que o que nos move ao escrutínio é a esperança (do verbo esperar, como sabiamente nos ensinou Paulo Freire) de que algo de melhor poderá advir com a pesquisa realizada, pois não somos nós pesquisadores que encontramos a pesquisa, é ela que nos encontra. Dito de outra maneira, é o objeto a ser investigado que nos convoca a problematizar e a (des)confiar.

Mesmo sabendo que o que é da ordem da contingência existe, pois há forças que agem sobre seu fazer pois estão para além de seus limites, é importante reconhecer que as macroestruturas determinam as microestruturas que são as escolas, o que determina as relações que ali se estabelecerão. Considerando a noção deleuzo-guattariana de rizoma, é preciso reconhecer a multiplicidade da realidade, o modo rizomático como os conhecimentos são produzidos e vão se interconectando. As múltiplas conexões, sem centro e sem hierarquia, afastam-se da imagem arbórea cartesiana e instaura a necessidade de interconexão entre os saberes. E essas linhas se conectam de infinitas maneiras e direções, tornando-se movediças e imprevisíveis. Mediante tais considerações, a *Triade Rizomática de Formação Docente* nos permite (re)pensar os papéis dos sujeitos envolvidos nesta formação e os sentidos que atribuímos a cada um deles. Desse modo, poderemos abrir mais espaços para a compreensão dos acontecimentos desses contextos e pensar novos modos de incorporar saídas criativas às nossas práticas pedagógicas. Não podemos

10 Chronos e Kairós são categorias designadas na mitologia grega para se referir ao tempo. “Chronos refere-se ao tempo cronológico, sequencial, linear, contabilizável, quantificável. Esse é o tempo norteador de nossas ações sociais. Kairós refere-se ao tempo existencial, qualitativo, não racional, imprevisível e mutável, um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece: a experiência do momento oportuno e singular para o sujeito que a vivencia” (SÓL, 2020, p. 3).

pensar em uma formação docente fora da *Triade*, apartada dos dizeres e fazeres da escola e dos acontecimentos que circulam na sociedade, que transbordam a universidade.

Concluindo, precisamos compreender a contingência dos nossos contextos locais para que a universidade e a escola desenvolvam novos mecanismos de escuta, tais como, o desenvolvimento de ações extensionistas voltadas para a educação continuada de professores, que vise aos novos modos de ser/estar juntos, ou seja, de coexistir de maneira rizomática, não hierarquizada, não arborescente, estabelecendo relações cada vez mais colaborativas. Sobre a relação universidade-escola, é preciso resistir e insistir. Resistir para garantir a formação inicial e continuada de professores e insistir, marcando a diferença, criando novas brechas para o saber e a (re)invenção, construindo condições para manter-se vivo, transcendendo o “tem que inovar”, que opera como imperativo capitalista na ciência.

Enfim, que continuemos movimentando e mobilizando saberes que permitam estreitar cada vez mais os laços que unem a universidade e a escola, tanto nas disciplinas de estágio supervisionado, em outras disciplinas pedagógicas, quanto nos projetos de extensão e pesquisa e nas demandas da própria escola e da vida.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Declaro não haver conflitos de interesse quanto ao artigo em questão.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Declaro que os dados públicos utilizados na pesquisa estão disponíveis no endereço eletrônico vanderlice.sol@ufop.edu.br, permitindo amplo e irrestrito acesso.

REFERÊNCIAS

- BASZANGER, I. & DODIER, N. ‘Ethnography: Relating the Part to the Whole’, In D. Silverman (ed.) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, London: Sage, 1997: 8-23.
- CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.
- DELEUZE, G. *Cartas e outros textos*. Tradução de Luiz. B. L. Orlandi. São Paulo: n-1 Edições. 2018.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006, p. 15-42.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DERRIDA, J. *Papel-máquina*. Tradução de Evando Nascimento. São Paulo: Edições Liberdade, 2004.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DENZIN, N. The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*. 2001; 1:23-46.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.
- ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação*. Campinas: FAPESP/ Mercado de Letras, 2008.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? *Antropology and Educational Quarterly*, v. 15, p. 51-66, 1984.

- FONSECA, M. A. Entre a vida governada e o governo de si. In: ALBUQUERQUE-JÚNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, A.; SOUZA-FILHO, A. (Orgs.) *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 241-252.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- 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, ed. esp., p. 1-12, 2013.
- GREEN, J.; CASTANHEIRA, M. L. Revisiting the relationship between ethnography, discourse and education. *Caletrosópio*, v. 7, n. esp., p. 10-55, 2019.
- GREEN, J., SKUKAUSKAITE, A. BAKER, B. Ethnography as epistemology: An introduction to educational ethnography. In J. ARTHUR, M. I. WARING, R. COE, L. V. HEDGES (Eds.) London: Sage. Ltd. *Research Methodologies and Methods in Education*, 2012, p. 309-321.
- GUATTARI, F. ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society*. London: Routledge, 2012. p. 55-78.
- LARROSA, J. Fim de partida. In: LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica. 2018. p. 123-174.
- LARROSA, J. Da dificuldade da escola. In: LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 229-260.
- LARROSA, J.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A escola: formas, gestos e materialidades. In: LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica. 2018. p. 195-224.
- LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *D.E.L.T.A.*, v. 31, p. 67-95, 2015.
- MACHADO, R. *Deleuze, a arte e a filosofia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2010.
- MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.
- MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NASCIMENTO E SILVA, D. A propósito de Linguística Aplicada: 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. *D.E.L.T.A.*, v. 31, p. 349-376, 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445007158226872892>. Acesso em 01 de fev. 2020.
- NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Longman, 2000.

- PAIVA, A. C. S. Política da dobra e cuidado de si: ou Foucault Deleuziano. In: LINS, D. (Org.) *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade*. Fortaleza - CE: 2001, p. 45-62.
- RAJAGOPALAN, K. The concept of World English and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, abr. 2004.
- REIS, B. M. *O lugar-escola em discurso: etnografia, identidade e epistemologia na pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro, 2018. 179 p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- REIS, V. S.; CAMPOS, I. O. “Onde está a universidade?” do discurso da (des)qualificação à presença colaboradora. *Revista Imagens da Educação*, v. 11, n. 2, p. 190-211, abr./jun., 2021. ISSN 2179-8427. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.54454> Acesso em jul. 2021.
- RICOEUR, P. *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press, 1988. v. 3.
- ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: provação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-274.
- SÓL, V. S. A. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des) construção*. 259f. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.
- SÓL, V. S. A. Impactos da educação continuada na constituição identitária de professores de inglês: mo(vi)mentos no tempo. *Revista Textura*. v. 22 n. 52 p. 275-297 out./dez. 2020.
- SILVA, C. L. C.; FLORES, V. N. Os estudos enunciativos da linguagem e suas relações com a linguística e com as áreas conexas. In: SILVEIRA, E. M. (org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 97-120.
- SKUKAUSKAITE, A. The systematic analyses of layered meanings inscribed in interview conversations: an interactional ethnographic perspective and its conceptual foundations. *Acta Paedagogica Vilnensia*, p. 45-60, jan. 2018.

Recebido: 27/4/2022

Aceito: 13/9/2023

Publicado: 26/1/2024