

# SENTIDOS REPRESENTACIONAIS DE DOCENTE EM UM ESPAÇO DE INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

## *TEACHER'S REPRESENTATIONAL MEANINGS IN A UNIVERSITY-SCHOOL INTEGRATION SPACE*

Marta Gresechen Paiter Luzia de Souza<sup>1</sup> (PPGEL/UFMT)

Solange Maria de Barros<sup>2</sup> (PPGEL/UFMT)

**Resumo:** Este artigo aborda uma análise linguístico-discursiva de uma prática inserida no contexto da educação inicial de professores/as do curso de Letras/inglês da Universidade Estadual de Londrina – UEL. As instâncias enunciativas sob análise são provenientes de Grupos de Estudo (GE) realizados por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Desses GE participaram uma educadora-pesquisadora, uma educadora-coordenadora, uma educadora-colaboradora e nove educadores/as-novatos/as. As gravações em áudio dos GE foram transcritas com a finalidade de analisar possíveis rupturas e/ou continuidades sócio-discursivas acerca da representação social de docente. Para tanto, o processo analítico-interpretativo fundamenta-se num diálogo entre a Análise Crítica do Discurso – ACD (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2004) e a Linguística Sistêmico-Funcional – LSF (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). Esta análise traz evidências de uma dinâmica de reposicionamento discursivo no que tange à representação social de docente. Nas primeiras instâncias discursivas, há uma recorrência na representação de docente pela negação, centrada sobretudo na escola, relacionada a um campo semântico negativo, e definida por uma relação entre educadores/as e educandos/as caracterizada pelo medo. Posteriormente, por outro lado, evidencia-se um movimento de olhar para si e para a universidade, lugar em que se pode tanto libertar quanto oprimir. Concluímos que o espaço construído possibilitou aprendizagem-desenvolvimento de seus participantes pela resignificação dos sentidos representacionais de docente entrelaçada ao sentido de questionamento do uso da autoridade como um instrumento de opressão no ambiente educacional da escola e da universidade.

**Palavras-chave:** Integração universidade-escola. Representação social. Educadores/as de língua inglesa. Reposicionamento discursivo. Aprendizagem-desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem experiência como professora de língua inglesa no Instituto Cultural Brasil Estados Unidos (ICBEU), professora colaboradora na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Desenvolve atualmente seu estudo de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT), na linha de Práticas Textuais e Discursivas: Múltiplas Abordagens. E-mail: [martagresechen@hotmail.com](mailto:martagresechen@hotmail.com).

<sup>2</sup> Pós-doutora pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres (IOE). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Desenvolveu estudos doutorais livres pela Universidade de Lancaster, na Inglaterra. Mestre em Educação Pública pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente aposentada da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atualmente é professora associada do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL-UFMT). E-mail: [solmarbarros@gmail.com](mailto:solmarbarros@gmail.com).

**Abstract:** *This article discusses a linguistic-discursive analysis of a practice in the context of teacher's initial education in Letras course/English at the State University of Londrina – UEL. The enunciative instances come from study groups (SG) carried out through the Institutional Scholarship Program for New Teachers – PIBID. The participants that integrated the SG are one educator-researcher, one educator-coordinator, one educator-collaborator and nine novice-educators. We transcribed the SG audio recordings with the purpose of analyzing the possibilities of discursive ruptures and/or discursive continuities about teacher's social representation. Thus, the analytic-interpretative process is based on a dialogue between critical discourse analyses – CDA (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2004) and systemic functional linguistics – SFL (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). This analysis brings evidences of a dynamic of socio-discursive re-positioning with respect to the teacher's social representation. Firstly, there is a recurrence in the representation of teachers by negation, centered mainly on school, related to a negative semantic field, and defined by a relationship between educators and students characterized by fear. Afterwards, on the other hand, there is a movement of looking at oneself and the university, where one can both liberate and oppress. We conclude that this practice made possible the learning-development of its participants by the re-signification of teacher's social representation intertwined with the sense of questioning the use of authority as an instrument of oppression in the educational environment of the school and the university.*

**Keywords:** *University-school integration space. Social representation. English educators. Discursive repositioning. Learning-development.*

### **Reflexões teórico-práticas iniciais**

O âmbito das aprendizagens de educadores/as de línguas encerra uma multiplicidade de referenciais e abordagens teórico-metodológicas que visam superar desafios contemporâneos, por vezes recorrentes, e promover/consolidar práticas locais bem-sucedidas no cenário educacional brasileiro. A postura/prática de aplicar saberes/conhecimentos teóricos (linguísticos) e/ou modelos teórico-metodológicos (da Linguística) tem sido amplamente contestada por linguistas aplicados contemporâneos, uma vez que as realidades apresentam forças ambivalentes e contraditórias<sup>3</sup>, com destaque para as realidades sociais pós-modernas (BAUMAN, 1999).

No campo da Linguística Aplicada (doravante LA), Celani traz um panorama dessa pluralidade de vozes e afirma que para o desenvolvimento da qualidade de práticas de ensino-aprendizagem é “necessária uma ação coordenada, com o apoio de vários escalões do sistema educacional, envolvendo necessariamente as autoridades, desde a escola até o setor pertinente das secretarias de educação” (2010, p. 62).

<sup>3</sup> “Em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN, 2006, p. 45).

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de; BARROS, Solange Maria de. **Sentidos representacionais de docente em um espaço de integração universidade-escola.**

Em 2013, motivados pelos questionamentos apresentados por Celani, vinte e sete educadores/as do ensino superior, atuantes na área de educação inicial e contínua de educadores/as de línguas, registram seus posicionamentos teórico-práticos frente às questões levantadas pela autora na coletânea **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Uma análise dessa obra, disseminada em 2016, possibilita compreender certa unidade na multiplicidade pela “regularidade no uso de termos/enunciados que parecem remeter a *perspectivas/teorias/labordagens críticas* de formação de professores/as, assim como uma contínua menção a *práticas democráticas, conjuntas/colaborativas, reflexivas e dialógicas de ensinolaprendizagem*”, o que denota “uma *aparente convergência* dos valores/metapensamentos educacionais desses/as formadores/as, voltados/as, substancialmente, para perspectivas de cunho crítico-reflexivo-transformacional e natureza participativa” (SOUZA, 2016, p. 195, grifo da autora).

Uma série de autores discute mudanças conceituais e paradigmáticas da LA em torno de sua constituição como ciência social e destaca a importância do comprometimento com a(s) realidade(s) social(s) e política(s) tanto no cenário brasileiro (DAMIANOVIC, 2005; GIMENEZ, 2005, MOITA LOPES, 2009) quanto internacional (CANAGARAJAH, 1999; KUMARAVADIVELU, 2006; PENNYCOOK, 2001). Sobre isso, Szundy (2011), no texto introdutório da obra **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas**, destaca o caráter inter e transdisciplinar da LA e sua natureza fluida, flexível e híbrida. Tais atributos tornam a LA uma área de investigação que tem engendrado transformações por se (re)inventar, continuamente, à medida que se coloca diante de questões concretas da vida social/educacional.

De maneira geral, os/as autores/as buscam superar o paradigma causal, “derivado da metodologia do instrumento para resultado” (NEWMAN & HOLZMAN, 2002, p. 55) e propor (re)criar epistemologia(s) do conhecimento antiobjetivistas e antipositivistas, “que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos” (MOITA LOPES, 2009, p. 19) para que “seja possível o desencadear de mudanças sociais de grande envergadura” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106).

Diante disso, elaboramos este estudo a partir de uma proposta de Educação Colabor(ativa), em que licenciandos do curso de Letras/inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) desenvolveram sua prática de ensino por meio do Programa Institucional de

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de; BARROS, Solange Maria de. **Sentidos representacionais de docente em um espaço de integração universidade-escola.**

Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Essa iniciativa governamental foi criada com o propósito de, entre outros, articular conhecimentos provenientes da escola e da universidade pelo engajamento ativo nesses espaços educacionais, com vistas ao desenvolvimento e à valorização da educação de educadores/as voltada para o ensino na educação básica (BRASIL, 2009).

Estabelecemos relação desse enfoque com a metodologia analítica em que nos fundamentamos (FAIRCLOUGH, 2004; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004) para responder às perguntas de pesquisa:

(1) Que representação(s) social(s) de docente é/são tecida(s) pelos/as educadores/as participantes nos GE do PIBID/inglês?

(2) Que ruptura(s) acerca da(s) representação(s) social(s) de docente é/são possibilitada(s) pela incorporação da linguagem-pensamento do outro nos GE do PIBID/inglês?

Tendo em vista o exposto, objetivamos analisar possíveis rupturas e/ou continuidades sócio-discursivas acerca da representação(s) social(s) de docente tecida(s) pelos/as educadores/as participantes desta iniciativa governamental. Esse objetivo específico se liga à finalidade de compreender e explorar o potencial de Grupos de Estudos (GE), que será descrito mais adiante, como instrumento para aprendizagem-desenvolvimento (VYGOTSKY, 1977) de educadores/as em período inicial de educação acadêmica e profissional.

### **Conceitos teórico-filosófico-metodológicos**

As apreciações deste estudo são delineadas sob a perspectiva teórica da Análise Crítica do Discurso – ACD de vertente britânica. À vista disso, partimos do pressuposto semiótico de que “os textos estão envolvidos em processos de produção de sentidos e que os textos tem efeitos causais (ou seja, eles provocam mudanças) que são mediados pela produção de sentidos”. Entrelaçado a esse conceito está o modo como compreendemos aprendizagem, a qual se constrói “pelo nosso envolvimento com e nos textos, e a texturização (o processo de

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de; BARROS, Solange Maria de. **Sentidos representacionais de docente em um espaço de integração universidade-escola.**

produzir textos como uma faceta da ação social e interação) é parte integrante do aprendizado (FAIRCLOUGH, 2004, p. 122)<sup>4</sup>.

Salientamos a diferenciação entre os termos desenvolvimento e aprendizagem alicerçadas na teoria sócio-histórico-cultural (SHC) para a qual “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo do desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 1977, p. 17).

Dialeticamente, a menção à colaboração e à colabor(ativa) está embasada na concepção ontológica de sermos um com o outro, em outras palavras, “um sujeito somente existe como um ser social, como um membro de algum grupo social”<sup>5</sup> (VYGOTSKY, 1930, *online*). Assim sendo, “você não é realmente diferente de mim, mas você, na verdade, sou eu. Claro, você é diferente de mim enquanto personalidade incorporada, mas também está inserido em mim e eu sou parte de você” (BHASKAR, 2002, p. 316)<sup>6</sup>. Logo, “somente (...) a libertação de toda a humanidade pode levar à construção de uma nova humanidade” (VYGOTSKY, 1930, *online*)<sup>7</sup>. Essa libertação implica processos dialéticos emancipatórios, os quais “não podem ser impostos de fora” (BHASKAR, 2002, p. 301)<sup>8</sup>.

Relacionamos esse aspecto ontológico à definição de mundo como estratificado em que as atividades humanas encerram suas próprias dinâmicas estruturais e mecanismos reais, visíveis ou invisíveis (BHASKAR, 2002; 2008), ao mesmo tempo em que são continuamente (re)criadas/ressignificadas por mediação da(s) língua(gens) (VYGOTSKY, 1930). Em consonância com a filosofia do Realismo Crítico (RC) de Roy Bhaskar, a ACD define “o mundo social como um sistema aberto, em constantes transformações” (BARROS, 2015, p. 11).

Em seu modelo de Teoria Social do Discurso, Fairclough (2003, p. 6) faz uso dos métodos analíticos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a qual, segundo o autor, “tem

<sup>4</sup> “(...) texts are involved in processes of meaning making and that texts have casual effects (i.e., they bring about changes) that are mediated by meaning making”.

“We learn from our involvement with and in texts, and texturing (the process of making texts as a facet of social action and interaction) is integral to learning”.

<sup>5</sup> “(...) an individual only exists as a social being, as a member of a social group (...)”.

<sup>6</sup> “You are not really different from me, but you actually are me. Sure, you are different as an embodied personality from me, but you are also enfolded within me, you are part of me and I am part of you”.

<sup>7</sup> “Only a raising of all of humanity to a higher level in social life, the liberation of all of humanity, can lead to the formation of a new type of man”.

<sup>8</sup> “Emancipation cannot be imposed from without, emancipation always comes from within”.

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de; BARROS, Solange Maria de. **Sentidos representacionais de docente em um espaço de integração universidade-escola.**

contribuído grandemente para a ACD”. Isso se evidencia no processo de re-elaboração do que na LSF é denominado macrofunções da linguagem: (1) Interpessoal: relacionamento/(inter)ação entre os sujeitos sociais (realidade (inter)subjetiva); (2) Ideacional/experiencial: representação do mundo físico (realidade natural); (3) Textual: organização da mensagem (realidade semiótica) (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.29).

Os tipos de significação propostos por Fairclough enfatizam a relação dialética, simultânea, entre tais elementos do discurso e, assim, denominam-nos: (1) “A Representação relaciona-se ao conhecimento e, dessa forma, ao controle sobre as coisas”; (2) “A Ação, geralmente, associa-se às relações com o outro, mas também ações sobre o outro, e ao poder”. (3) “A Identificação liga-se às relações do sujeito consigo mesmo, à ética, à questão moral” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28).

Compartilhamos do entendimento de que o engajamento ativo, em práticas sociais tais como as práticas escolares, consiste num instrumento/objeto de intervenção e transform(ação) de si e do outro, e que, portanto, possibilita aprendizagens (LAVE & WENGER, 1991; MATUSOV & HAYES, 2002). À essa compreensão incorporamos a definição de discurso como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Portanto, faz-se possível engendrar transforma(ções) sociais por meio do discurso e esse é, pois, o papel da ACD.

### **Descrição contextual e procedimentos de análise**

Faz-se relevante mencionar que a autora deste texto, desenvolvido em coautoria com a Prof.<sup>a</sup> Dra. Solange Barros, integrou as atividades da rede de práticas PIBID/inglês, a saber, reuniões de planejamento, regência no contexto escolar e grupo de estudo (GE), sendo este último objeto de análise desta investigação. Nesse sentido, retomar a leitura dos dados consiste propriamente no reviver de uma experiência pessoal, acadêmica e profissional, pois assim como “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam”, “é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de; BARROS, Solange Maria de. **Sentidos representacionais de docente em um espaço de integração universidade-escola.**

Os 12 participantes do PIBID/inglês são identificados por pseudônimos, conforme anuência do grupo, para garantir a proteção às suas identidades, sendo denominados: Daniela (educadora-coordenadora); Karina (educadora-colaboradora); Anastácia, Edgar, Felipe, Giovani, Laís, Maria, Milena, Sarah, Tânia (educadores/as-novatos/as); Patrícia (educadora-pesquisadora ou Mestranda). Desse modo, trata-se de um grupo de docentes em diferentes momentos de desenvolvimento profissional e atuação na área de língua inglesa, tendo em vista que a educadora-coordenadora consiste na educadora da universidade, a educadora-colaboradora é propriamente a educadora da escola, e os/as educadores/as-novatos/as são educandos/as do 3º e 4º ano do curso de licenciatura em Letras/inglês.

O GE foi previsto no subprojeto de Letras/inglês da UEL, contemplado pelo Edital 02/2009 CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e se consolidou numa frequência semanal e quinzenal. Os encontros dos GE aconteciam em uma sala do laboratório de línguas da UEL às terças-feiras das 19h45m às 20h45m. Vale ressaltar que os dezessete GE, realizados entre maio e dezembro de 2010, foram registrados por intermédio de gravações em áudio e, em seguida, transcritos. São, portanto, cerca de 250 páginas de dados (re)textualizados, o que nos permite lançar um olhar longitudinal aos processos de sentidos (re)produzidos pelos/as educadores/as.

O processo analítico está centrado em excertos que foram selecionados para compor a discussão deste artigo pelo prisma da dinâmica da representação social de docente-professor/a-educador/a. Para isso, voltamos nosso olhar para os momentos enunciativos em que se faz referência a esse/a ator/atriz social. Após a seleção dos segmentos de texto, os agrupamos em campos semânticos de conotações positivas e negativas para delinear a(s) representação(s) social(s) de docente, em grande parte subjacente(s) aos dizeres dos interlocutores ao longo das teias de significações tecidas.

### **Análise linguístico-discursiva**

Nesta seção, apresentamos nosso percurso de análise que está orientado para responder às perguntas de pesquisa formuladas. Para isso, por meio de releituras das transcrições dos dezessete GE e apoiadas nos conceitos teóricos-metodológicos deste estudo, destacamos excertos que apresentam turnos (T) e sequências de turnos provenientes do GE

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de; BARROS, Solange Maria de. **Sentidos representacionais de docente em um espaço de integração universidade-escola.**

01, GE 02, GE 05 e GE 06, tendo em vista recorrências temáticas e evidências de rupturas enunciativas, além da necessidade de se fazer um recorte para este espaço de interlocução.

Em 04 de maio de 2010, no GE 01, Daniela propôs uma atividade em que cada um completasse as seguintes frases sem identificação de autoria:

- (1) Escolhi participar do programa PIBID porque...
- (2) Com a minha participação no PIBID espero...
- (3) Uma lembrança que tenho das aulas de inglês do ensino médio...

Em seguida, Daniela faz a leitura ao grupo desses textos, dentre os quais, destacamos aquele que alude, especificamente, à representação de professor/a (T86) “Uma lembrança que tenho das aulas de inglês do ensino médio é de uma aula desanimadora, professor desanimado, despreparado, de não ter contribuído em nada para o meu conhecimento da língua”. A partir dessa fala, Karina, a educadora-colaboradora, apresenta o seguinte segmento de texto:

#### Excerto 1 - GE 01 - [04 de maio de 2010]

T88 – Karina: achei graça quando você colocou que os professores eram desanimados.... no final do ano vocês vão me contar.... por que será que o professor desanima na caminhada? porque eu... assim... necessariamente... sou muito idealista.... eu falo para os meus alunos que a cada dia que passa eles matam um pouquinho do meu ideal e eu continuo correndo atrás deles... porque... é desanimador você preparar... e não ter o retorno... então é por isso que a gente desanima...

Os sentidos de representação de docente nesses turnos são construídos pela negação por meio do uso da partícula de negação “não” e pelo morfema de negação materializado pelo prefixo “des” em despreparado, desanimadora, desanima, desanimador. Esses adjetivos apresentam a função de atributos, pois estão atrelados a processos relacionais intensivos atributivos, realizados pelo verbo “ser”, implicitamente, ou de maneira explícita em (T88) “os professores [portador] eram [processo relacional intensivo atributivo] desanimados [atributo]”.

Apesar da representação de docente como um agente social pelo processo material “contribuir”, o qual alude a uma ação concreta, a partícula de negação “não” e o item lexical “nada” constituem significações relacionadas a um campo semântico negativo. Essa representação está expressa no enunciado (T88) “não [partícula de negação] ter contribuído

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de; BARROS, Solange Maria de. **Sentidos representacionais de docente em um espaço de integração universidade-escola.**

[processo material] em nada [circunstância] para o meu conhecimento de língua [cliente]”. A entidade cliente é descrita como o/a beneficiário/a da ação, para quem algo é desenvolvido”<sup>9</sup>, contudo, neste caso, não está associada ao sentido de benéfico, já que a frase intransitiva “em nada” intensifica e enfatiza a não colaboração pelo sentido da inexistência, bem como do vazio.

Em seguida, Karina retoma o discurso da narrativa para expor seu posicionamento por intermédio da incorporação da entidade “meus alunos” ao contexto da enunciação. Esse processo está aliado à presença da conjunção explicativa “porque”, repetida em três momentos discursivos, tal como das conjunções conclusivas “então” e “por isso”, por meio das quais é atribuída a “alunos” a causa da representação social de docente pela negação como “des-animados”. Ademais, o uso do gerúndio em “eu continuo correndo atrás deles” constrói um sentido persuasivo que intensifica o caráter contínuo de sua intervenção na prática pedagógica expresso pela proposição.

A construção do argumento de Karina representa o/a docente como agente social de um processo material criativo, intensificado pelo prolongamento de som, simbolizado em ‘...’, no enunciado (T88) “você [docente] preparar... [processo material criativo] e não ter o retorno”. Esse tipo de processo material está intrinsecamente “relacionado a orações existenciais” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 191) e, diante disso, aponta para o efeito de sentido de que a meta do processo, subentendida como as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo docente, existe somente pela ação concreta do agente social educador/a, aparentemente, o/a encarregado/a desse papel na atividade de lecionar. Isso nos leva a repensar e a problematizar o quanto nós, educadores/as, direcionamos esforços para um encorajamento da participação do suposto beneficiário de práticas de ensino, o/a educando/a, nas escolhas dos conteúdos escolares.

Entrelaçado a esse discurso acerca de docente, materializa-se uma representação de educandos/as pela negação em “e não ter o retorno”. Esse enunciado é introduzido pela conjunção “e” que, nesta enunciação, se caracteriza por um sentido adversativo e apresenta maior peso em relação à proposição anterior. Apontamos para outro momento de representação de educandos/as na asserção (T88) “a cada dia que passa [adjunto adverbial] eles [educandos/as] matam [processo material transformativo] um pouquinho do meu ideal

---

<sup>9</sup> “[...] *one that services are done for*” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 191).

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de; BARROS, Solange Maria de. **Sentidos representacionais de docente em um espaço de integração universidade-escola.**

[meta]”. O adjunto adverbial em questão caracteriza a ação material sob análise como algo que é parte do espaço escolar, isto é, como uma experiência vivenciada, continuamente, pelos/as educadores/as nesse âmbito educacional. Essa ênfase é mitigada em “um pouquinho”, em que a forma diminutiva do substantivo masculino denota uma intensificação com valor semântico de pequena quantidade e certo teor eufêmico.

No GE 02, realizado em 18 de maio de 2010, cada educador/a-novato/a elaborou uma narrativa acerca de suas vivências em aulas de língua inglesa no papel de educando/a da Educação Básica. Desse modo, no excerto a seguir, apresentamos turnos que trazem representações de docente com base no relato de uma experiência real vivenciada por Sarah:

#### Excerto 2 - GE 02 - [18 de maio de 2010]

T66 - Felipe: uma professora um pouco despreparada... assim... para a pronúncia... os exercícios não tinham tanto fundamento... eles tinham mais medo da professora do que atração pela aula... então ela não era atrativa...

T67 - Daniela: tá... então... como também... como quem não sabe a língua... né? como quem não sabe... né? se ela falava ‘tóbi’ o tempo todo... né? essa coisa como de quem não... não estava preparada... né? nem para tratar o conteúdo... nem para que mais?

T68 - Tânia: eu senti na fala dela... a questão da autoridade daí... a professora está aqui em cima e os alunos embaixo... e isso é muito comum... na época dos meus pais também...

T69 - Milena: mas ela também citou que a professora não tinha controle da sala... né? Então a gente vê um professor que desperta medo nos alunos, mas que não desperta respeito nos alunos... que são coisas muito distintas e que não tem preparação nenhuma...

T70 - Felipe: você disse na época dos seus pais..., mas até hoje e eu acho que é mais sério sabe? aqui na universidade a gente meio que tem voz... né? Para conversar com os professores..., mas é... quando na faixa etária deles... o nível é diferente... os alunos não têm como...

T71 - Milena: porque muitas vezes...

T72 - Felipe: não têm palavra...

O aspecto de tais segmentos de texto que destacamos é a continuidade da representação de docente pela negação e envolvida por sentidos que caracterizam práticas de exercício da docência a partir de um campo semântico negativo, que se materializa nas asserções: “um pouco despreparada”, “não tinham tanto fundamento”, “não era atrativa”, “não sabe a língua”, “não estava preparada”, “não desperta respeito nos alunos”, “não tem preparação nenhuma”. Estabelecemos uma relação entre a repetição do item lexical “medo” em dois momentos enunciativos, no Excerto 2, e o segmento de texto do T88 (Excerto 1) em que Karina afirma “eu [dizente] falo [processo verbal] para os meus alunos [receptor]”. Com

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de; BARROS, Solange Maria de. **Sentidos representacionais de docente em um espaço de integração universidade-escola.**

base na estruturação semântica desses enunciados, realçamos o relacionamento entre educadores/as e educandos/as. O processo verbal no T88 representa o/a docente como quem externaliza sua linguagem-pensamento e não parece indicar a construção de um espaço dialógico e/ou caracterizado pela reciprocidade, o que se evidencia na postura de um falar com o outro. Em relação a isso, um sentido metafórico é tecido em (T68) “a professora está aqui em cima e os alunos embaixo”, corroborado em (T70-72) “os alunos não tem palavra”, interpretado como uma metáfora orientacional, segundo Lakoff e Johnson (1980), que circunscreve os sentidos de uma relação de poder marcadamente assimétrica por meio da qual se promove “medo”.

Destacamos as possibilidades de sentidos expressos no que concerne à dimensão da autoridade que pode se relacionar a formas de controle social, o qual, por sua vez, pode estar atrelado ao modo como o docente desempenha seu papel, ou seja, ao modo como o/a educador/a constrói a sua autoridade. Na instância enunciativa (T69) “a professora não tinha controle da sala... né? Então a gente vê um professor que desperta medo nos alunos, mas que não desperta respeito nos alunos”, materializa-se uma significação de controle que remete ao sentido de respeito à autoridade, ou seja, ao controle necessário que cada ser humano desenvolve sobre suas condutas com vistas ao exercício pleno da cidadania (PAES, 2015), e ao sentido de controle social como um elemento de violação de direitos por constituir-se numa prática política de dominação e submissão à autoridade, em outras palavras, numa prática autoritária e opressiva, que, portanto, desrespeita a liberdade do outro e desconsidera fundamentalmente que uma autoridade pedagógica “só tem sentido na medida em que se coloca a serviço da emancipação do educando” (COSTA, 1991, online).

O GE 06 ocorreu em 29 de junho de 2010 e o tema central abordado consistiu na retomada da discussão da obra **Pedagogia do oprimido**, de Paulo Freire, introduzida no GE 05. No seguinte excerto, apresentamos os enunciados imediatos ao momento em que Daniela solicita ao grupo que comentem suas experiências de vida em práticas de educação bancária e/ou de educação libertadora:

**Excerto 3 - GE 06 - [29 de junho de 2010]**

T208 - Milena: aqui mesmo na universidade... no ano passado a gente tinha um professor que ele era... à princípio... ele tinha a educação bancária... né? todo mundo morria de medo de falar 'a' na aula dele... assim... ele era o soberano... e aí... teve uma prova catastrófica... e aí... quando ele chegou na sala e soltou os cachorros... só faltou jogar o sapato e tacar na gente... aí a gente começou a falar... “ó professor... não está dando certo assim...” mas aí... um falou e todo mundo começou a falar e dali para frente ele começou a mudar... então começou a ser diferente a forma como ele dava aula... dava aula com a gente participando...

T209 – Daniela: aí está na dialogia... né?

T210 - Milena: exatamente... e aí... o que aconteceu? ele ia dar as atividades... professora... e era muito legal... porque assim... ele começou a ajudar a gente... então cada um tinha um jeito de fazer as coisas e ele ia lá e ajudava as pessoas naquele jeito... porque ele ouvia o que você tinha para dizer sobre aquilo... ele tinha um conhecimento exten::so... mui::to vasto... então de qualquer forma que você precisasse... ele ia conseguir te ensinar... por outro lado... tem uma professora atual nossa... que ela não tem... ela é a soberana... ela tem o poder...

Salientamos as continuidades na representação de docente no campo semântico negativo, situada no tempo passado e presente, em (T208) “ele [participante identificado] era [processo relacional intensivo identificativo] o soberano [participante identificador]” e (T210) “ela [participante identificado] é [processo relacional intensivo identificativo] a soberana [participante identificador]”, em que soberano/a e docente são entidades que identificam uma a outra num processo reversível. Ao mesmo tempo, há sinalizações de mudança sócio-discursiva tanto em relação ao enfoque do espaço educacional, da escola para a universidade<sup>10</sup>, diferentemente dos GE anteriores, quanto no que se refere à representação social de docente, neste momento, envolvida e intensificada por sentidos de campo semântico positivo. As significações expressas estão orientadas para uma representação do papel social de educadores/as e de educandos/as, sendo estes últimos caracterizados como agentes sociais no processo de ensinar e aprender, isto é, como quem “participa” (processo material) e “expõe verbalmente” (processo verbal) sua linguagem-pensamento, e aqueles reconhecidos como quem “ajuda” (processo material) e “ouve” (processo comportamental), pela instauração do diálogo com o outro ao compartilhar saberes.

<sup>10</sup> Julgamos relevante mencionar que, no GE 05 [22 de junho de 2010], a educadora-pesquisadora levantou um questionamento ao grupo que parece ter contribuído significativamente para o repensar e, dialeticamente, para a constituição de rupturas linguístico-discursivas:

T204 – Patrícia: (...) qual o sentido de a gente estar lá [na escola] observando? Pra gente e pra Paulo Freire?  
T205: Daniela: que pergunta... heim? a gente está observando para... parece que para apontar o que não está certo né? Parece que é assim mesmo né? Apontando o dedo... assim para o que não está certo e não tanto para entender a linguagem daquele lugar... daquele professor... daqueles alunos.

### **Considerações finais**

Esta análise traz algumas evidências linguístico-discursivas em recortes de momentos enunciativos relevantes na dinâmica das significações interpessoais de reposicionamento discursivo no que tange à representação social de docente. Nas primeiras instâncias discursivas, há uma recorrência na representação de docente pela negação, centrada sobretudo, na escola, relacionada a um campo semântico negativo, e definida por uma relação entre educadores/as e educandos/as caracterizada pelo medo. Subsequentemente, por outro lado, evidencia-se um movimento de olhar para si e para a universidade, substancialmente, mobilizado pelas leituras de Paulo Freire.

Tais evidências nos permite concluir que, embora sejam contínuas as incertezas (BAUMAN, 2000), por exemplo, quanto ao papel do/a educador/a na contemporaneidade, parece haver uma compreensão mútua de que a relação eu-outro seja permeada pelo diálogo e pela reciprocidade para recriar espaços educativos significativos que consolidem práticas bem-sucedidas de ensino-aprendizagens, tendo em vista que “ensinar inexiste sem aprender” (FREIRE, 1996, p. 12) e que a “emancipação nunca pode ser imposta de fora, emancipação sempre vem de dentro” (BHASKAR, 2002, p. 301), pois, neste caso, ela se constituiria uma violência simbólica (BOURDIEU, 1989).

Consideramos que há uma aparente necessidade de vivências na contemporaneidade de práticas de ensino-aprendizagens integradas, articuladas, libertadoras, democráticas, fundamentadas em relações de respeito mútuo, voltadas à ampliação de diálogos e à auto-emancipação e que, portanto, compreendam processos colabor(ativos), tais como “entender, dialogar, ouvir, participar, promover ações de participação” (CARVALHO, 2015, p.108), para que se torne possível o desenvolvimento criativo e qualitativo de comunidades educacionais e, dialeticamente, a transform(ação) da nossa humanidade.

### **REFERÊNCIAS**

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, S. M. **Realismo crítico e emancipação humana**: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes, 2015.

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de; BARROS, Solange Maria de. **Sentidos representacionais de docente em um espaço de integração universidade-escola.**

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1999.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BHASKAR, R. **From science to emancipation.** Sage Publications, London, 2002.

BHASKAR, R. **A Realist Theory of Science.** Routledge, London, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência.** Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID. 2009. Disponível em: <[http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic imperialism in English Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1999. 216 p.

CARVALHO, A. B. D. de. **Um Estudo Crítica das Instituições Públicas e a Escola Meninos do Futuro – Entrelaçando Poder e Saber.** 2015. 120 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de Línguas. In: GIMENEZ, T. MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de Professores na América Latina e Transformação Social.** Campinas: Pontes, 2010.

COSTA, A. C. G. da. **Por uma pedagogia da presença.** 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28283-28294-1-PB.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. In: **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul./dez, 2005.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Ed. da UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Semiotic aspects of social transformation and learning. In: ROGERS, R. (Ed.). **An introduction to critical discourse analysis in education.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 225-235.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à pratica educativa.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de; BARROS, Solange Maria de. **Sentidos representacionais de docente em um espaço de integração universidade-escola.**

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 183-201.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to functional grammar.** 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Editora Parábola, 2006.

LAKOFF, G.; JOHNSON. M. **Metaphor we live by.** Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning:** legitimate peripheral participation. Cambridge University Press, 1991.

MATUSOV, E.; HAYES, R. Buiding a community of educators versus effecting conceptual change in individual students: multicultural education for pre-service teachers. In: WELLS, G.; CLAXTONS, G. (Eds.). **Learning for life in the 21<sup>st</sup> century:** sociocultural perspectives on the future of education. London: Blackwell, 2002, p. 239-251.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.). **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky:** cientista revolucionário. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PAES, P. C. D. Educação de adolescentes privados de liberdade: uma abordagem vigotskiana. **Inter-Ação,** Goiânia, V. 40, n. 2, p. 253-268, maio/ago. 2015.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics:** A Critical Introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 206 p.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica:** Linguagem, Identidade e a Questão Ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SOUZA, M. G. P. L. Pressupostos de ser/pensar/agir na/ para a educação de professores/as de línguas. **Revista Primeira Escrita,** Aquidauana, n. 3, p. 191-197, dez. 2016.

SZUNDY, P. T. C.; ARAUJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada e sociedade:** ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de; BARROS, Solange Maria de. **Sentidos representacionais de docente em um espaço de integração universidade-escola.**

VYGOTSKY, L. S. **The socialist alteration of man.** 1930. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/socialism.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: LURIA et al. **Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Lisboa: Estampa, 1977. p. 31-50.

Recebido em 30/08/2018  
Aprovado em 15/11/2018