



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**ADRIANE BORGES FAUSTINO VIEIRA**

**COMPREENDENDO AS MINHAS EXPERIÊNCIAS COM EMOÇÕES NAS AULAS  
COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**UBERLÂNDIA**

**2025**

**ADRIANE BORGES FAUSTINO VIEIRA**

**COMPREENENDO MINHAS EXPERIÊNCIAS COM EMOÇÕES NAS AULAS  
COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, curso de Mestrado, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa 3: Linguagem, Ensino e Sociedade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Dilma Maria de Mello

UBERLÂNDIA

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

V658 Vieira, Adriane Borges Faustino, 1970-  
2025 Compreendendo minhas experiências com emoções nas  
aulas com crianças do ensino Fundamental I [recurso  
eletrônico] / Adriane Borges Faustino Vieira. - 2025.

Orientadora: Dilma Maria de Mello.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.271>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Mello, Dilma Maria de, 1963-,  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-  
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



## **ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

|                                    |  |                 |       |                       |       |
|------------------------------------|--|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em:      | Estudos Linguísticos   |                 |       |                       |       |
| Defesa de:                         | Dissertação de Mestrado - PPGEL  |                 |       |                       |       |
| Data:                              | Trinta de abril de dois mil e vinte e cinco  | Hora de início: | 09:00 | Hora de encerramento: | 12:00 |
| Matrícula do Discente:             | 12312ELI001  |                 |       |                       |       |
| Nome do Discente:                  | Adriane Borges Faustino Vieira   |                 |       |                       |       |
| Título do Trabalho:                | Compreendendo as minhas experiências com emoções nas aulas com crianças do ensino Fundamental I                                |                 |       |                       |       |
| Área de concentração:              | Estudos em Linguística e Linguística Aplicada  |                 |       |                       |       |
| Linha de pesquisa:                 | Linguagem, ensino e sociedade  |                 |       |                       |       |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | HISTÓRIAS DE ALUNAS/OS COM DEFICIÊNCIA EM UMA UNIVERSIDADE. As barreiras e as possibilidades de pertencimento na vida discente |                 |       |                       |       |

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Alvanize Valente Fernandes Ferenc- UFV; Fernanda Ribas - UFU; Dilma Maria de Mello - UFU, orientadora da Dissertação.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dr. Dilma Maria de Mello, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.

---



Documento assinado eletronicamente por **Alvanize Valente Fernandes Ferenc**, **Usuário Externo**, em 30/04/2025, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/05/2025, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dilma Maria de Mello, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/05/2025, às 14:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6291196** e o código CRC **E5F95B08**.

---

**Referência:** Processo nº 23117.027291/2025-38

SEI nº 6291196

*“Viver é ser outro. Apagar tudo do quadro de um dia para outro, ser novo com cada madrugada, numa revirgindade perpétua da emoção isto, e só isto, vale a pena ser ou ter, para ser ou ter o que imperfeitamente somos.”*

Fernando Pessoa

## RESUMO

O objetivo geral desta investigação foi compreender narrativamente minhas emoções nas experiências em sala de aula. De forma mais específica, busquei compreender narrativamente como construí “conhecimento prático-profissional” a partir das emoções vivenciadas em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida em 2023/2024 e teve como base teórico-metodológica a Pesquisa Narrativa, tal como proposta por Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015). Nesta pesquisa atuei como pesquisadora e participante de pesquisa. Por meio das experiências vividas e narradas, relacionadas à minha trajetória como professora fui melhor compreendendo minha jornada de construção de conhecimento prático-profissional (Clandinin; Connelly 1995; Elbaz, 1983). Como instrumentos para a composição de textos de campo, utilizei meus cadernos de anotações, minhas notas de campo e a linha do tempo. Teoricamente considerei principalmente os estudos sobre emoções (Barcelos 2010, 2015, 2018, 2021, 2022) e Aragão (2005, 2011), além dos estudos sobre conhecimento prático-profissional conforme (Clandinin; Connelly 1995; Elbaz, 1983; e discussões de Colmanetti, 2016). A partir das narrativas de minhas próprias experiências como docente, pude perceber que essas experiências são permeadas por várias emoções, que podem ser experenciadas positivamente e negativamente e que influenciam minha prática docente. Ao longo e ao final de meu processo de pesquisa compreendi que é difícil ter controle das minhas emoções e das pessoas ao meu redor, como eu imaginava no início deste estudo. Entendo agora, também, que todas as experiências vividas podem contribuir para a construção de meu conhecimento prático-pessoal e de meu conhecimento prático-profissional. Além disso, compreendi que a temática abordada nesta dissertação ainda necessita de mais estudos que possam explorar e aprofundar a construção de conhecimento na formação docente, considerando diferentes instâncias (Ely, Vinz, Anzul e Downing, 2001) daquelas que contribuíram para o meu olhar narrativo ao longo desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Pesquisa Narrativa; Emoções; Conhecimento Prático-Pessoal; Conhecimento Prático-Profissional.

## **ABSTRACT**

The main objective of the present investigation was to narratively analyze my emotions in classroom experiences. More specifically, I sought to understand, through my own narratives, how I constructed “practical-professional knowledge” based on the emotions I experienced in the classroom. The study was carried out in 2023/2024 and was based on the theoretical-methodological framework of Narrative Research, as proposed by Clandinin and Connelly (2000, 2011, 2015). I served as subject and researcher of this study. Through the experiences narrated, related to my trajectory as a teacher, I got to know, understand and experience the practical-professional perspective of my journey as a teacher (Clandinin; Connelly 1995; Elbaz, 1983). As instruments for the development of field texts, I used my notebooks, my field notes and the timeline. Regarding the theoretical framework that supported the research, the studies about emotions (Barcelos, 2010; 2015; 2018; 2021; 2022; Aragão, 2005; 2011) were considered. I also sought to learn about theorists who deal with the topic of emotions from studies concerning practical-professional knowledge (Clandinin; Connelly, 1995; Elbaz, 1983; Colmanetti, 2016). From the narratives of my own experiences as a teacher, I was able to perceive that these experiences are permeated by various emotions, both positive and negative, which certainly influence my teaching practice. At the end of my research I understood that even though I cannot have control over my emotions, much less over the people around me, every experience I have will certainly help me build my practical-personal and practical-professional knowledge. Besides, I learned that the core subject of this essay needs more studies concerning the build of knowledge on the teaching formation, considering different instances (Ely, Vinz, Anzul and Downing, 2001) from the ones that contributed to my narrative perspective throughout this research.

## **AGRADECIMENTOS**

- Agradeço, primeiramente, ao Instituto de Letras e Linguística – ILEEL, da Universidade Federal de Uberlândia, por ter me dado a chance de alcançar uma aspiração;
- às escolas em que atuei e aos professores com quem trabalhei, pelas trocas de recursos, de reflexões e de conhecimentos;
- aos alunos para os quais já lecionei, que passaram pela minha vida, que me ensinaram e a quem eu também ensinei, e que me ajudaram a ir me formando professora em cada experiência vivida;
- à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Dilma Maria de Mello, que me acolheu e que, com paciência e sabedoria, me norteou no percurso de construção de minha dissertação, me proporcionando formas de encontrar outros caminhos, novos olhares, novos conhecimentos;
- aos professores Fernanda Ribas, Willian Tagata e Flávia Cristina, pelos apontamentos e sugestões tão abrangentes na banca de qualificação, para a melhoria de meu trabalho;
- à Profa. Dra. Ana Barcelos que contribuiu com inúmeras sugestões e enriqueceu minha dissertação com seus conhecimentos e apontamentos, por meio de seus escritos e de interações orais durante o XXII Seminário de Pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada – SEPELLA;
- à amiga Brenda Mourão Pricinotte, pelo incentivo, pela atenção e pelo carinho constante;
- aos colegas do ILEEL, que me apoiaram, ouvindo minhas dúvidas e me motivando muito durante minha frequência às aulas das disciplinas: João Moura, Stefanne Almeida, Elaine Amélia, Joseane, Monithelli, Cecília, Grasiela, Eduardo, Lucas, Kelly Souza e tantos outros que direta ou indiretamente me auxiliaram;
- à minha mãe, Ozana Borges, pelo apoio incondicional, por me ouvir com carinho, respeito e admiração por ter sempre uma palavra confortadora que me levanta o astral, estivesse eu em que estado emocional estiver;
- às minhas filhas, que compreenderam minha ausência, devido ao intenso foco nas atividades acadêmicas e que contribuíram com reflexões ao lerem meus textos e minhas narrativas, opinando com tanta consideração, mesmo enfrentando suas próprias dificuldades e desafios pessoais;

- às minhas irmãs, Patrícia, Cárita, Rosângela e Leidiana, e ao meu irmão, André Luiz, por me mostrarem que é possível trilhar novos caminhos e aprimorar-se continuamente; cada um deles contribuindo com seus exemplos e habilidades pessoais;

- aos colegas da Escola Municipal, que me inspiraram e me incentivaram a percorrer este caminho do Mestrado: Clementina, Priscila, Leonardo, Eliete, Simone, Adriana, Juliana, Hosana, Helen, Leandro e Alessandra. Especialmente à Elcione Aparecida, por compartilhar comigo todas as suas descobertas e por nossas conversas e reflexões sobre os mais diversos assuntos;

- aos meus dois netos, Aquiles e Arthur, e à minha netinha, Maria Cecília, por me energizarem com suas presenças e fofurices;

- ao meu marido, companheiro de jornada, que me estimula, me dá seu ombro para chorar e me levanta a autoestima para continuar a caminhada da vida e não desistir ou desesperar;

- aos meus colegas do GPNEP, quero expressar minha gratidão especial: Alessandra, Debliane, Flávia Cristina, Gilmar, Irene, Mara Rúbia, Thiago, Valeska e Viviane. Cada um, à sua maneira, contribuiu significativamente para que eu pudesse organizar e entender a elaboração de minha dissertação, por meio de seus comentários e dos questionamentos feitos após as leituras de meus textos;

- a você, leitor, que dedicou um tempo para ler esta dissertação;

- e a todos que me ajudaram a entender esse processo de investigação, na busca pelo conhecimento, através das emoções envolvidas em minha prática docente.

## **LISTA DE FIGURAS**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Minha sala de aula.....                                 | 20 |
| Figura 2 – Alguns dos principais livros didáticos que escolhi..... | 22 |
| Figura 3 – Minha linha do tempo profissional.....                  | 27 |
| Figura 4 – Projeção mental.....                                    | 30 |
| Figura 5 – Marionete.....  | 54 |
| Figura 6 – Relendo o livro Pesquisa Narrativa.....                 | 68 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>11</b> |
| Minhas narrativas iniciais e o percurso da minha pesquisa sobre emoções.....   | 11        |
| <i>Vivendo uma experiência de forte emoção em minha infância.....</i>  | 11        |
| <i>Experiência baseada numa proposta de um programa sobre emoções desenvolvido na escola.....</i>                                | 12        |
| <b>CAPÍTULO UM - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>  | <b>16</b> |
| Aprendendo Sobre a Pesquisa Narrativa e Expondo Meu Percurso Investigativo.....  | 16        |
| <i>O contexto da pesquisa.....</i>   | 19        |
| <i>Participante da pesquisa.....</i>   | 22        |
| <i>Instrumentos para Composição de textos de campo.....</i>  | 23        |
| <b>CAPÍTULO DOIS - NARRATIVAS SOBRE AS EMOÇÕES NA MINHA VIVÊNCIA DOCENTE.....</b>  | <b>24</b> |
| Susto que me causou emoções de perplexidade e insegurança dentro da sala de aula.....  | 26        |
| Choro preso na garganta na sala da direção.....  | 28        |
| Comparecimento inesperado: apreensão e irritação em encontro com uma mãe.....  | 30        |
| E as emoções da professora ficaram onde?.....  | 31        |
| Riso solto, alegria no semblante e no íntimo, ao observar alunos na horta escolar.....   | 32        |
| Ansiedade e satisfação na apresentação da música: Ritmo africano (de autoria minha e da turma) .....                             | 34        |
| Isolamento e choro comovente ao observar aluno numa videochamada.....  | 35        |
| A grata surpresa em receber uma orquídea.....  | 36        |
| Animação e alegria em acompanhar meus alunos no Campeonato de Tabuada.....   | 38        |
| <i>Pensando sobre os sentidos que construí ao contar e recontar minhas experiências.....</i>                                     | 39        |
| <b>CAPÍTULO TRÊS - MINHAS EXPERIÊNCIAS E MINHAS APRENDIZAGENS EM RELAÇÃO AS EMOÇÕES E AO CONHECIMENTO PRÁTICO-PROFISSIONAL..</b> | <b>55</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| <i>Concepções acerca dos conhecimento prático-pessoal e Conhecimento prático-profissional.....</i> | 62        |
| <b>MINHA CAMINHADA NARRATIVA PERMEADA DE EMOÇÕES.....</b>  | <b>65</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>70</b> |

## **MINHAS NARRATIVAS INICIAIS E O PERCURSO DA MINHA PESQUISA SOBRE EMOÇÕES**

Como na Pesquisa narrativa iniciamos nosso estudo com nossas experiências, nossas narrativas iniciais, resolvi trazer para essa introdução uma narrativa da minha infância que considero ter sido uma primeira experiência de muita emoção em minha vida. Passemos à narrativa.

### **Vivendo uma experiência de forte emoção em minha infância**

Em 1983, eu e minha família morávamos na mesma casa: mãe, três irmãs e um irmão. Eu era a mais velha e os outros com diferença de um a dois anos de idade. Preparávamos nossa fuga do lar, por problemas familiares.

Meu genitor aparecia por diversas vezes, de repente, em casa, porque trabalhava de motorista de caminhão de lixo e nos pregava o maior susto, porque arrumávamos nossa bagagem e ele não podia perceber, senão, nos impediria. Todavia, apesar de planejarmos levar o mínimo possível de coisas, como éramos seis pessoas, acabava por serem muitos pertences.

A euforia tomou conta de mim, num misto de medo e de apreensão, e, enquanto ele estava fora, era um corre-corre para ajeitar as coisas. O tempo parecia não passar. O coração acelerava. Como seria minha vida depois dali? Não sabia, mas confiava que seria mais leve, sem brigas na minha casa. Então, para disfarçar a bagunça, quando ele entrava em casa, fingíamos estar fazendo uma faxina. Dessa forma, conseguimos empacotar o que precisávamos para ir embora.

Minha mãe tinha apenas o suficiente, para pagar uma carroça para levar “nossa mudança” até a rodoviária. Quando meu pai saiu de casa, pela terceira vez naquele dia, fugimos com o coração apertado e disparado, com a mente ansiosa, e com o medo dele nos encontrar antes de chegarmos ao nosso destino. Foi uma aventura de suspense, de apreensão e de liberdade ao mesmo tempo.

Saímos de Goiânia-GO para Uberlândia-MG. Até hoje, quando me pego voltando para cá de uma viagem e vejo aquele céu de luzes da cidade, canto baixinho, de mim para mim mesma: “Cidade maravilhosa...! ”. Foi nossa libertação. Parecia que eu tinha duas vidas em uma.

Deus que abençoe a minha mãe, por ter decidido sair com cinco filhos para o desconhecido, mudando completamente as nossas vidas.

Na experiência vivida e narrada entendo que as minhas emoções eram uma mistura de medo e insegurança, esperança e alegria, tristeza e raiva.

Essa experiência, como relatado, marcou a minha vida pessoal e conta muito sobre mim, uma mulher adulta que, quando criança, teve medo, apreensão, muita expectativa por fugir de casa.

A próxima história eu trato de uma experiência baseada numa proposta de um programa sobre emoções desenvolvido na escola

Durante uma aula, expliquei aos alunos o que era o Programa Escola da Inteligência, voltado para a educação socioemocional, após entregar a cada um o livro do programa e pedir que colcassem seu nome nele. Notei reações distintas: alguns alunos demonstraram um interesse imediato, enquanto outros não pareciam entusiasmados com o material. Tentei despertar a curiosidade de todos, apresentando os personagens do livro e envolvendo-os nas histórias narradas ali.

Procurei conectar aquelas histórias com a vida dos alunos, perguntando se algum deles já havia vivido algo parecido com o personagem e se gostaria de compartilhar. A sala se encheu de vozes ansiosas para falar. Eu pedi que levantassem as mãos e, em cada rodada, escolhia alguns alunos para compartilhar suas experiências, explorando as temáticas trazidas pelos personagens. No entanto, essa primeira aula foi desafiadora e, infelizmente, houve um incidente de bullying, que não soube contornar de imediato e precisei retomar o tema em outro momento. Aquele episódio me fez questionar sobre alguns pontos. Porque eu esconde minhas emoções? Porque eu não trabalhava as emoções quando elas apareciam no contexto da sala de aula e achava que com um programa da escola e um livro didático sobre receitas de emoções eu iria entender as emoções que permeavam minha sala de aula.

Na aula seguinte, retomei os temas do livro com o objetivo de que, ao compartilharem suas experiências, os alunos pudessem desenvolver estratégias para enfrentar adversidades do cotidiano. Durante essa troca, um aluno de comportamento reservado compartilhou o impacto da separação dos pais, explicando sua dificuldade em vir à escola e o motivo de seu distanciamento. Aquela narrativa me comoveu e me fez refletir sobre como os alunos conseguiam aprender enfrentando situações tão adversas. Senti empatia e decidi abrir a discussão para a turma, perguntando o que os colegas poderiam dizer para apoiar o amigo. Acrescentei, na conversa, uma orientação pessoal, afirmindo que os pais daquele aluno haviam se separado entre si, mas não dele, e que ele sempre seria o filho dos dois, pois não existe ex-filho. Aconselhei-o a não se preocupar, garantindo que, com o tempo, novos relacionamentos

se formariam. Aquele aluno parecia se sentir mais acolhido e parecia ter fortalecido seus laços com os colegas e comigo.

Essa experiência me levou a reflexões pessoais. Lembrei de momentos em que desejei ser ouvida e acolhida com empatia, mas me colocava em postura de vítima, culpando o contexto ou as pessoas ao meu redor. Percebi que, assim como meus alunos, eu também estava aprendendo sobre minhas emoções.

Em outra aula, trabalhei sobre o tema da hipersensibilidade. Seguia o cronograma do programa sobre emoções sugerido pela escola, mas notei que alguns temas emergentes precisavam de mais tempo. Na turma do 5º ano, havia uma aluna hipersensível que levava comentários de forma pessoal, mesmo quando não direcionados a ela. Quando finalmente abordei o tema, a aluna compreendeu melhor a necessidade de filtrar as informações e não tomar tudo como uma crítica direta. Esse aprendizado me mostrou a importância de adaptar a comunicação, de forma mais cuidadosa, para alcançar cada aluno.

A partir dos meus valores e crenças, busquei também melhorar a mim mesma ao longo de minhas aulas. Lembro de uma discussão sobre orgulho e egoísmo, um tema que considero central na minha vida, pois, pela minha fé cristã, vejo esses sentimentos como obstáculos ao desenvolvimento humano. Ao abordar o tema, senti segurança e convicção, sabendo que esse aprendizado poderia fazer diferença na vida dos alunos.

Segui o roteiro do programa sobre emoções sugerido pela escola em ordem cronológica, ajustando a abordagem conforme a complexidade emocional dos temas. Em alguns casos, senti uma resistência pessoal; o tema das drogas, por exemplo, me gerou desconforto. Enfrentar esse assunto foi difícil e percebi que, quando eu mesma tinha dificuldades com o tema, isso acabava impactando o clima da aula e o envolvimento dos alunos.

Uma terceira experiência marcante foi a discussão sobre o conceito de “felicidade”, abordada em uma atividade sugerida pelo programa, intitulada “Jogo inteligente da verdade: o que eu penso sobre...”. Conduzi a atividade no quiosque da escola, onde os alunos, em círculo, sorteavam cartas temáticas e compartilhavam suas opiniões sobre temas como bullying, violência doméstica e depressão infantil. Nem todos queriam falar, mas um aluno se abriu ao compartilhar sua vivência com violência doméstica, o que me lembrou de dificuldades familiares que enfrentei. Em seguida, propus uma atividade visual, pedindo aos alunos que escolhessem, em revistas, imagens que representassem “felicidade” para eles. Ao final, montamos um cartaz com gravuras que iam de naturezas e animais até objetos da moda, como celulares e brinquedos.

Utilizei o cartaz para questioná-los se, ao terem aqueles objetos, isso garantiria a felicidade. Alguns alunos concordaram, enquanto outros hesitavam. A partir disso, levantei questionamentos sobre a relação entre bens materiais e felicidade, abordando também o que aprendemos com histórias de pessoas que têm muito, mas ainda se sentem insatisfeitas. A reflexão dos alunos foi rica, e decidi expor o cartaz produzido pelos alunos no corredor da escola para que todos pudessem ver o resultado daquela atividade.

Após essa experiência, refleti sobre a ideia de “decifrar a felicidade”, como sugeria o material do Programa Escola da Inteligência. Compreendi que a felicidade é subjetiva e não pode ser facilmente explicada ou fragmentada. Ao observar o significado que cada aluno dava à felicidade, percebi que esse conceito é profundamente influenciado pelas experiências e vivências individuais, sendo, portanto, um conceito abstrato e complexo de entender de forma única.

Minhas narrativas iniciais deram origem ao meu puzzle de investigação que na pesquisa narrativa de Clandinin e Connely (2015) é um conjunto de perguntas que nascem a partir das narrativas iniciais: Como será que as fortes emoções na minha infância influenciaram minha construção de conhecimento?! Como será que as emoções que senti na minha infância foram sentidas pelos meus irmãos e familiares?! Como será que as emoções da infância influenciaram minha vida adulta?! Para além do exposto naquele programa, que outras possibilidades de estudo das emoções na escola podem acontecer?! Que tipo de formação seria necessário para o trabalho com as emoções em sala de aula?! Qual seria o espaço de um programa sobre emoções na escola?

Foi a partir daí, que percebi na minha prática que talvez esse “pot. Pourri” de emoções, que estão em jogo ali no contexto de sala de aula e na atuação dos professores, não pode não afetar a minha própria prática, que elas devem ter um impacto nas minhas conduções das práticas pedagógicas e também nos alunos, como eles recebem e reagem.

Tendo em vista o exposto tenho como objetivo geral desta investigação entender narrativamente minhas emoções nas experiências em sala de aula e o objetivo específico é compreender narrativamente como construí conhecimento prático-profissional a partir das emoções que vivenciei em minha prática docente. A base teórico-metodológica utilizada para o desenvolvimento da minha investigação foi a Pesquisa Narrativa principalmente conforme Clandinin e Connally (2000, 2011, 2015). Na qual os autores defendem a compreensão da experiência como um processo contínuo e relacional, que possibilita a composição de sentido das experiências vividas, contadas e recontadas.

Busquei conhecer teóricos que tratam do tema emoções na perspectiva sociocultural (BARCELOS, 2010; ZEMBYLAS, 2006; AHMED, 2004; BENESCH, 2017) e sobre os estudos acerca dos Conhecimentos prático-pessoal, Conhecimento Prático-profissional de Clandinin e Connelly, Elbaz (1983) e como discutido em Colmanetti (2016).

Esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro trata do percurso teórico-metodológico que utilizei para o desenvolvimento desta pesquisa, a concepção de pesquisa narrativa com vistas a compreender a vivência humana segundo as formulações de Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015). Também exponho, respectivamente, sobre o contexto da pesquisa; sobre a participante, por meio do poema de autoria própria designado “*Where I'm from*” (“De onde eu sou”) para abrir esta seção; e também sobre os processos adotados para a composição dos textos de campo, que empreguei alguns instrumentos incluindo a linha do tempo, minhas observações e o meu caderno de anotações.

No capítulo dois, narro diversas experiências com emoções em minhas aulas. São as narrativas de campo. E o terceiro capítulo para trabalhar os aspectos teóricos na minha pesquisa, li obras de vários autores para entender as emoções e os estudos sobre emoções. Comecei com uma seção dos autores que abordam emoções e autores que abordam afetos e cuidados mostrando a distinção entre eles e outra seção sobre a construção do Conhecimento prático-pessoal e do Conhecimento prático-profissional.

## CAPÍTULO UM - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, eu abordo a concepção de pesquisa narrativa de acordo com a perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015). Eu apresento o contexto de pesquisa, além de me apresentar como pesquisadora e participante (cuja história de vida está entrelaçada com o poema narrativo “*Where I’m from*” [“De onde eu sou”]). Em seguida na quarta seção eu finalizo com os processos adotados por mim para a composição dos textos de campo.

### Aprendendo Sobre a Pesquisa Narrativa e Expondo Meu Percurso Investigativo

Quando comecei a estudar sobre a pesquisa narrativa, eu tinha muita curiosidade em entender como seria esse narrar, num curso de Pós-graduação, e em conhecer os modos de interpretá-lo. Após ler a obra *Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa* (2000, 2011, 2015) de Clandinin e Connelly<sup>1</sup>, percebi que não é um narrar só por narrar. Essa perspectiva teórica metodológica é um ponto de vista com muitas singularidades. Entendi que, na trajetória percorrida e por meio das experiências narrativas é que vamos conhecendo, compreendendo e experienciando essa perspectiva teórico-metodológica.

Dentro dos aspectos basilares que considero fundamentais para a compreensão dessa perspectiva teórico-metodológica, é importante destacar alguns termos característicos da pesquisa narrativa, sobre os quais discorro brevemente até o final deste capítulo.

John Dewey (1938, 2011), conceituado teórico educacional estudado por Clandinin e Connelly (2000), afirma que vivemos em um *continuum experiencial*, ou seja, nossas experiências seguem um fluxo contínuo, elas começam antes do momento em que estamos narrando, acontecem no presente e continuam no futuro. Por isso, Dewey (1938, 2011) acredita que a experiência humana não é algo estático, mas sim um processo contínuo e em constante evolução. O teórico aplicou essa ideia à sua filosofia pragmática, que enfatiza a importância da experiência prática e da ação como bases para o conhecimento e a aprendizagem.

Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015, p. 2), concordando com Dewey (1938, 2011) escreveram:

---

<sup>1</sup> Utilizo as edições de 2011 e de 2015 em português, cuja tradução do texto-fonte em inglês (de 2000) foi realizada pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Instituto ao qual esta pesquisa em andamento se encontra vinculada.

As experiências surgem de outras experiências e as experiências levam a novas experiências. Onde quer que alguém se posicione nesse *continuum* – o agora imaginado, algum passado imaginado ou algum futuro imaginado – cada ponto tem uma base experiencial passada e leva a um futuro experiencial.

E como a pesquisa narrativa é a perspectiva teórico-metodológica que utilizei para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, pretendo continuar narrando minhas experiências mais significativas e caminhando pelo entrelaçamento que deriva da visão deweyana da experiência, que a vê como fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento humanos.

Essa experiência, segundo Dewey (1938, 2011), se sustenta em um tripé (situação, continuidade e interação) Clandinin e Connelly (2015) defende uma abordagem educacional que integra esse tripé com experiências práticas e significativas, promovendo a reflexão contínua e preparando os indivíduos para a participação ativa. Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) entendem que este “olhar tridimensional” consiste em uma maneira de compreender a experiência humana a partir de três dimensões interconectadas, que eles denominam de temporalidade, sociabilidade e espacialidade.

A temporalidade se relaciona ao elemento do tempo na experiência humana: “Qualquer evento, ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 63). Percebi que as histórias/narrativas desdobram ao longo do tempo e é fundamental para apreciar a complexidade da experiência humana. Nesse sentido, Clandinin e Connelly alçam a relevância de explorar o passado, o presente e as conexões desses com o futuro; e ainda enfatizam que nossas experiências estão situadas em um período específico, mas que, ao narrá-las, devemos considerar não apenas o presente, mas também o seu contexto passado e possíveis projeções futuras.

A sociabilidade se concentra nas relações sociais e nas interações que moldam as experiências das pessoas. Clandinin e Connelly argumentam que as narrativas são construídas em um contexto social e cultural, sendo essencial considerar as influências sociais nas histórias que as pessoas contam sobre suas vidas, uma vez que essas duas dimensões estão entrelaçadas.

Já a espacialidade se refere à dimensão espacial, ou melhor, à relação entre objetos, pessoas e lugares no espaço. Clandinin abrange conceitos como localização, distância, proximidade, orientação e o ambiente em que as experiências ocorrem. Nesse aspecto, Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) sugerem que as histórias são ancoradas em espaços específicos e que esses espaços influenciam percepções, interações e significados.

Resumindo, para Clandinin e Connelly (2011, p. 54),

Usando este conjunto de termos, qualquer investigação específica é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões temporais e abordam questões temporais: centram-se no pessoal e no social num equilíbrio adequado à investigação e ocorrem em local ou locais específicos.

Experiência humana, considerando o tempo, as interações sociais e o espaço físico que se entrelaçam, dando significado às histórias que narro sobre a minha vida.

Com base nas leituras, de Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015), Dewey (1938, 2011) realizadas, notei alguns movimentos que também compõem as características da pesquisa narrativa: os movimentos retrospectivo, introspectivo, extrospectivo e prospectivo. O movimento retrospectivo que se refere a olhar para trás no tempo para recobrar experiências já vividas. O *movimento introspectivo* envolve uma exploração interna das experiências vividas, pensamentos e sentimentos pessoais. O movimento extrospectivo refere-se à forma como passo a olhar para o mundo externo a partir dos aprendizados construídos internamente. Por fim, o movimento *prospectivo* que se refere a olhar para o futuro e considerar as expectativas e as possibilidades que ele apresenta, ou seja, um movimento prospectivo não se refere apenas a olhar para o futuro de maneira isolada, mas sim à compreensão de como as expectativas e possibilidades futuras se entrelaçam com as experiências passadas e presentes. Dessa forma, as aspirações e os planos futuros das pessoas são construídos a partir da continuidade de suas histórias de vida, refletindo um processo narrativo em constante transformação.

Minha compreensão da discussão desses autores me mostra que esses quatro movimentos (retrospectivo, introspectivo, extrospectivo e prospectivo) são utilizados na pesquisa narrativa para um entendimento mais profundo das experiências pessoais estudadas, levando em conta o tempo, as perspectivas internas e externas, bem como as projeções para o futuro.

Nesta pesquisa, desenvolvo o estudo narrativo, fundamentado no contar de histórias, segundo Mello (comunicação pessoal na dissertação Oliveira, 2017), porque vou narrando minhas experiências passadas, ocorridas antes de cursar o mestrado, e meus textos vão contendo as reconstruções das histórias retrospectivas. Consoante Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015),

A Pesquisa Narrativa pode ocorrer majoritariamente de duas formas: o tipo do contar de histórias e o do vivenciar de histórias. (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Sublinho o majoritariamente porque uma pesquisa do “contar” pode ter traços do “viver” e o contrário também é possível. A Pesquisa Narrativa do contar de histórias (*telling*) pode ser de caráter autobiográfico e as

experiências narradas aconteceram antes da realização da pesquisa. Na Pesquisa Narrativa do vivenciar de histórias (*living*), as experiências acontecem ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Quanto à linguagem utilizada nesse processo de contar e (re)construir as experiências, ela é um aspecto distintivo da pesquisa narrativa em relação a várias outras abordagens teórico-metodológicas (Clandinin; Connelly, 2000, 2011, 2015).

Há a preferência por uma linguagem menos canônica no contexto acadêmico e essa característica da pesquisa narrativa pode contribuir para a redução das barreiras comuns que separam o público em geral do conhecimento gerado pela comunidade acadêmica. (Mello 2005).

Ao ser formulado de maneira acessível a diferentes contextos, o texto acadêmico pode ser lido por qualquer pessoa interessada, independentemente de sua filiação ou não ao meio acadêmico. (Mello 2005)

Na sequência, depois de abordar algumas das principais características que percebi na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa, dedico as próximas três seções a uma apresentação do contexto no qual esta pesquisa de mestrado foi realizada, da participante e dos procedimentos de composição dos textos de campo.

## O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir das aulas ministradas por mim, na maioria das vezes em salas de aula e, uma vez por semana, no laboratório de informática e/ou no quiosque da escola. A instituição escolar na qual leciono, espaço de acontecimentos de boa parte das narrativas apresentadas nesta dissertação, é localizada no município de Uberlândia-MG. Trata-se de uma instituição de natureza pública, pertencente à Rede Municipal de Ensino, que oferece à população überlandense a Educação Infantil (Pré-Escola: 04 e 05 anos) e o Ensino Fundamental I e II (06 a 14 anos). No decorrer deste trabalho, refiro-me à escola como Escola Municipal Emocional.

Sou professora regente 1 e já tive turmas desde o 2º período da Educação Infantil, até a 2ª e a 4ª e o 5º ano do Ensino Fundamental I. Essas turmas estiveram sob minha responsabilidade durante os anos de trabalho, após minha lotação na rede municipal, para ministrar as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Literatura. Quando ingressei na docência, ministrava todas as disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática,

Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Educação Religiosa – nos cinco dias da semana. Meu cargo era no turno vespertino.

Alguns anos depois, as professoras regentes nível 1 ficaram responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História/ Geografia; já o ensino de Ciências passou a ser responsabilidade da professora regente 2 (docente que ministra apenas uma disciplina em várias turmas), enquanto as demais disciplinas – Artes, Educação física, Ensino Religioso – ficaram a cargo das professoras especialistas.

O fluxograma das aulas era feito com horários semanais divididos em 5 horários de 50 minutos cada, alternados entre as disciplinas das (os) professoras (es) regentes 1, regentes 2 e especialistas. O número de alunos por turma era 27 e a carga horária dos professores era de 16h/a por semana, quatro dias na semana, sendo um horário de módulo com o analista, um horário livre (horário em que o professor deve cumprir fora da sala de aula, mas dentro da escola) e um de módulo 2 (dia de trabalho fora da escola).

As salas de aula dessa Escola Municipal são amplas, com três enormes vãos de janelas que se abrem verticalmente. Elas contêm um armário grande, uma lousa branca e outra verde (que não é mais utilizada), ventilador, uma mesa do professor e 30 mesas e cadeiras para os estudantes.

**FIGURA 1 – MINHA SALA DE AULA**



Fonte: Fotografia feita pela autora em 16/10/2024

Descrição da imagem: uma sala de aula, ampla, iluminada, um ventilador na parede do lado esquerdo e um quadro branco na parede do lado direito, acima desse quadro o alfabeto em papel branco com letras coloridas. Há seis janelas grandes na vertical e duas portas uma de entrada para sala de aula e outra que dá para um pátio que tem um muro pintado de branco e azul. Na sala há 22 mesas com cadeiras e por cima das mesas estão estojos de lápis dos alunos. Três delas tem uma mochila nas costas das cadeiras. O piso, teto e paredes são claras. Fim da descrição

Quanto ao material didático, utilizei diversos itens que foram essenciais para o meu processo de ensino e aprendizagem. Primeiro, os livros-apostila do Programa Escola da Inteligência, que incluíam "As armadilhas da mente e os códigos da inteligência: parte 1" e "As armadilhas da mente e os códigos da inteligência: parte 2". Esses livros foram fundamentais para entender melhor os processos mentais e desenvolver habilidades cognitivas.

Além disso, os livros didáticos das respectivas disciplinas foram indispensáveis. Em Português, estudei com "Um giro pela aprendizagem: Língua Portuguesa: Livro 5" e "Encontros língua portuguesa: 5º Ano" de Isabella Pessôa de Melo. Esses livros me ajudaram a aprimorar minha compreensão e uso da língua portuguesa.

Para Matemática, utilizei "Um giro pela aprendizagem: Matemática: Livro 5", que foi crucial para desenvolver minhas habilidades matemáticas. Em Ciências, a "Coleção Anapiã: Ciências, 5º Ano, Ensino Fundamental, Anos iniciais" foi meu guia para explorar os conceitos científicos.

Por fim, a literatura também teve um papel importante, com os livros literários aos quais temos acesso na biblioteca, que enriqueceram meu conhecimento e imaginação. Os tablets são recursos tecnológicos utilizados em sala de aula, sempre com programação e agendamento prévios, permitindo um uso planejado e direcionado às atividades pedagógicas. Além disso, os espaços físicos da escola, como a sala de vídeo, o quiosque, o parquinho, as quadras e os laboratórios, são ambientes que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para garantir a organização e o acesso adequado, é necessário um agendamento antecipado, possibilitando um melhor aproveitamento desses recursos por alunos e professores.

**FIGURA 2 – ALGUNS DOS PRINCIPAIS LIVROS DIDÁTICOS QUE ESCOLHI.**



Fonte: EDITORA DO BRASIL (Org.). Bem-Me-Quer: coletânea para o 5º ano do Ensino Fundamental. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

Descrição da imagem: em uma base branca estão apoiados cinco livros didáticos.

O primeiro livro possui um barrado vermelho na parte superior. Nele, há o numeral ordinal "Quinto" dentro de um círculo roxo e, logo abaixo, um círculo menor verde com a palavra "Ano". Abaixo desse círculo, sobre um fundo branco, está escrito "Bem-Me-Quer" e, ao final desse nome, há uma pincelada laranja com a palavra "mais", complementando o título. No centro da capa, o título "Matemática" aparece em letras grandes, e abaixo, em letras menores, estão os nomes dos autores: Cléo Rubinstein, Elizabeth França, Elizabeth Ogliari, Vânia Miguel e Edite Rezende, destacados por quatro riscos verdes. A borda inferior do livro contém elementos decorativos, como linhas em formatos de folhas nas cores branca, verde-claro, rosa e vermelha, além de bolinhas azuis. No lado direito da capa, há bolinhas cinza. No final do livro, há a foto de três crianças sorrindo e sentadas lado a lado: a primeira é uma menina negra, de cabelos enroladinhos, vestindo uma camiseta verde com um retângulo azul horizontal onde se lê "Manual do Professor"; a segunda é uma menina branca, de cabelos loiros, vestindo uma camiseta listrada; e o terceiro é um menino de cabelo escuro e liso, pele clara, com um retângulo cobrindo parte do seu rosto e corpo, contendo os dizeres "PNLD 2023 / ERA DIGITAL / FNDE". Abaixo dessa inscrição, em forma de gota branca, está escrito "Editora do Brasil".

O segundo livro possui um barrado verde na parte superior e segue o mesmo padrão de título: o numeral ordinal "Quinto", seguido do círculo verde com "Ano". O título "Bem-Me-Quer" aparece em fundo branco, com a pincelada laranja ao final destacando a palavra "mais". No centro da capa, o título "Língua Portuguesa" está em letras grandes, e abaixo, em letras menores, aparecem os nomes das autoras: Maria Salete Toledo, Priscila Ramos de Azevedo, Rosana Corrêa El-Kadri e Maria Cecília Almeida, com quatro riscos amarelos destacando esses nomes. A borda inferior do livro apresenta elementos decorativos, como linhas em formatos de folhas nas cores branca, azul, verde-claro e rosa, além de bolinhas roxas. No lado direito da capa, há bolinhas amarelas. No final do livro, há a foto de três crianças sorrindo: a primeira é uma menina branca, de cabelos loiros e compridos, vestindo blusa azul de manga comprida e calça jeans preta, com um retângulo azul escuro horizontal onde se lê "Manual do Professor"; a segunda é uma menina negra, de cabelos crespos e pretos na altura dos ombros, vestindo uma blusa rosa com um casaco azul por cima; e a terceira é uma menina de cabelos lisos e castanhos, pele clara,

com um retângulo cobrindo parte de seu queixo e pescoço, contendo os dizeres "PNLD 2023 / ERA DIGITAL / FNDE". Abaixo dessa inscrição, em forma de gota branca, está escrito "Editora do Brasil".

O terceiro livro tem um barrado alaranjado na parte superior, com o numeral ordinal "Quinto" dentro de um círculo rosa e, logo abaixo, um círculo menor verde com a palavra "Ano". O título "Bem-Me-Quer" aparece em fundo branco, com a pincelada laranja ao final destacando a palavra "mais". No centro da capa, o título "Ciências" está em letras grandes e, abaixo, em letras menores, aparece o nome da autora, Kátia Mantovani, destacado por quatro riscos verdes. A borda inferior contém elementos decorativos, como linhas em formatos de folhas nas cores branca, azul, verde-claro e rosa, além de bolinhas rosas. No lado direito da capa, há bolinhas verdes.

O quarto livro apresenta uma ilustração de paisagem. No canto esquerdo, há um triângulo azul-claro com borda laranja, representando o início de um lago delimitado por uma borda laranja com traços vermelhos, que reaparece no final da capa. A metade superior da capa é branca, simbolizando o horizonte, e contém, no alto, os nomes das autoras Denise Bigaiski e Lilian Sourient. Logo abaixo, o título "AKPALÔ" aparece em letras grandes, seguido do termo "Ciências" dentro de um barrado retangular azul. Há a ilustração de um helicóptero abaixo do título. A paisagem inclui um parque com uma mulher branca, ruiva, de cabelos curtos, vestindo camiseta cinza, calça rosa e sapatilhas vermelhas, sentada em um banco com uma cesta de frutas ao lado e segurando uma maçã na mão esquerda. À sua frente, três crianças estão em uma pista de ciclismo: a primeira é uma menina japonesa, de pele amarelada, cabelos pretos presos em um rabo de cavalo, usando capacete laranja, camiseta azul, calça vermelha e tênis branco, pedalando uma bicicleta azul; a segunda é um menino japonês, de pele amarelada, capacete verde, camiseta branca com duas listras e bordas marrons, bermuda jeans, meias cinza e tênis branco, pedalando uma bicicleta laranja-escuro; a terceira é uma menina negra, de olhos pretos e cabelos pretos e ondulados, presos em um rabo de cavalo. Ela veste um vestido amarelo de bolinhas em tom mais claro, com bordas vermelhas, e segura uma garrafa descartável de água diante de um conjunto de lixeiras recicláveis. No lado direito do livro, há um retângulo vertical com os dizeres "PNLD / VENDA PROIBIDA / 2019, 2020, 2021, 2022 / FNDE / Ministério da Educação". Do lado oposto, na mesma altura, há dois pequenos retângulos horizontais: um branco com a palavra "Ciências" e outro azul, escrito "Ensino Fundamental / Anos Iniciais". Na parte inferior, há um retângulo azul horizontal com a inscrição "Manual do Professor" e, ao lado, um ícone verde seguido dos dizeres "Editora do Brasil". No canto inferior direito da capa, contornando a paisagem do lago, aparece o numeral ordinal "Quinto".

O quinto e último livro apresenta, na parte superior, uma paisagem da cidade de Ouro Preto, com uma igreja ao fundo, ladeada por paineiras e casas de arquitetura colonial ao longo de uma rua íngreme de pedras. Uma mulher de vestido preto com branco sobe em direção à igreja. Um losango cobre parte da igreja e contém os dizeres "Material de Divulgação / Código 48704L5629 / PNLD 2016". Abaixo da linha que separa a paisagem da outra metade da capa, aparecem as inscrições "História e Geografia / Ensino Fundamental / Anos Iniciais". Na parte inferior, sobre um fundo rosa, estão os nomes das autoras: Cláudia, Dilma, Soraia, Conceição e Eliana. O título "Minas Gerais - História e Geografia" aparece em letras maiores, seguido dos dizeres "FTD / Manual do Professor / Volume Único" e dos números ordinais "Quarto e Quinto Ano". Fim da descrição.

## **Eu, docente, pesquisadora e participante**

Na sequência, me apresento, porque atuei como professora e pesquisadora-participante no estudo desenvolvido. Para tanto, escolho começar pelo poema “*Where I’m from*” (“De onde eu sou”), poema de uma autora chamada George Ella Lyons (1993)

### *Where I’m from*

Eu sou de Goiânia.  
 Eu sou da Vila São José.  
 Eu sou do espiritismo que fortalece a minha fé.  
 Quando pequena andava no cavalo e na bicicleta da minha imaginação.  
 Quando tinha que ir rápido, pegava a bicicleta.  
 E quando não tinha, ia mesmo cavalgando, admirando os lugares ao redor.  
 Minha infância foi de brincadeiras de auditório, de casinha e escolinha.  
 Sou do tempo da disciplina alcançada só com olhar.  
 Muitas vezes fiquei calada, pois criança não podia falar.  
 Vivenciei o medo por causa da violência doméstica,  
 de meu pai que não está mais na Terra.  
 Mas também sou a proteção e a valentia de minha querida maezinha,  
 meu alento e força, perante a provação.  
 Eu sou da música, do cantar, do compor, do violão.  
 Eu também sou do Capim, lá me casei, tive três filhas e, agora,  
 tenho dois netos e uma netinha que alegram meu coração.  
 Eu também sou de Uberlândia.  
 Aqui me tornei servidora pública, me formei em Pedagogia,  
 continuo nesse caminho de aprimoramento, e agora pesquisadora quero me  
 tornar.  
 Hoje tento me descobrir, sair daquele lugar inseguro e de medo no qual me  
 constitui.  
 Eu sou investigadora das minhas emoções.  
 Quero virar o espelho para mim e descobrir uma nova versão da Adriane.

Fonte: O poema foi escrito tendo como base o poema where I am from, da autora George Ella Lyons. (1993) Adriane Borges Faustino Vieira. Escrito em 23/06/2024.

Como venho narrando, esta pesquisa se concentra em explorar as histórias relacionadas às minhas vivências como docente, permeadas por várias emoções. Logo, o foco deste trabalho é a minha própria prática e sou a única pesquisadora-participante.

Antes de me tornar professora, fui aluna do curso de Magistério, no Ensino Médio, e do curso de graduação em Pedagogia, em uma universidade particular. Cursei uma segunda

graduação em Licenciatura em Escola Especial, pela Universidade Santa Cecília (Unisanta), na modalidade de ensino a distância. Possuo uma Pós-graduação *lato sensu* em Inspeção Escolar, pela Faculdade Católica de Uberlândia. Sou Servidora Pública Municipal, professora do Ensino Fundamental I, com aprovação e efetivação em concurso público desde 2002. Completei, em 15 de dezembro de 2023, 20 anos de profissão em sala de aula na mesma instituição.

Eu me vejo como uma profissional responsável, comprometida em cumprir as atribuições do cargo dentro dos prazos estabelecidos. Evito procrastinação e não fujo dos meus compromissos. Eu vou para a escola com uma proposta de aula, no entanto, não tenho dificuldades em improvisar outras atividades, caso seja necessário. Além disso, sou bastante controladora e me desequilibro quando perco o controle da situação. Embora eu perceba que isso possa criar um clima mais tenso, faço um esforço para me colocar no lugar do outro, respirar fundo e não descontar minhas frustrações nos demais.

Em sala, algumas situações – como o sarcasmo, a prepotência e brincadeiras de mau gosto – me deixam com raiva. Já as que causam angústia e medo são aquelas que revelam abuso e manipulação, diante das quais me sinto impotente para oferecer ajuda eficaz. Por fim, sinto alegria e felicidade, ao testemunhar o progresso intelectual, moral e emocional dos meus alunos. Observar a construção de afeto, respeito e cumplicidade entre nós, em benefício de toda a turma, é algo que me traz grande satisfação.

### **Instrumentos para composição de textos de campo**

Durante o processo de condução desta pesquisa, empreguei alguns instrumentos para compor os textos de campo que remontam à perspectiva da Pesquisa Narrativa qualitativa utilizada como referencial teórico: minhas observações, meu caderno de anotações e a linha do tempo, que é um instrumento para relembrar experiências pessoais e profissionais importante para a pessoa que participa da pesquisa. Foi esse último instrumento, a linha do tempo, que me permitiu relembrar experiências vividas, uma vez que propicia a retrospecção e gera narrativas, lembranças para compor os textos de campo, Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015).

O instrumento “caderno de anotações” refere-se a cadernos antigos que eu usava para planejar aulas e onde eu anotava o que gostaria de abordar em minhas aulas e o que não gostaria de esquecer. Neles, eu fazia anotações das aulas e das ocorrências com os alunos (como crianças que se machucavam, brigas, cujos detalhes eu descrevia para depois relatá-las à supervisão).

Partindo do princípio de que muitos dos meus estudos dependem das minhas próprias percepções, emoções e observações, ao longo dos últimos anos, na esfera de atuação de minha prática docente em sala de aula, as anotações feitas nos meus cadernos de planejamento de aulas, me ajudaram a relembrar experiências vividas e pude, assim, tecer os relatos de minhas experiências, de como as vivenciei e as escrevi no corpo desta dissertação. Na Pesquisa Narrativa, “[e]xploramos o uso de histórias de professores, escrita de diários, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas de pesquisas, histórias de família, documentos, fotografias, caixas de memórias, e outros artefatos pessoais-sociais-familiares e as experiências de vida” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 134).

Tendo em vista o que apontam os autores, construí uma linha do tempo e saliento que ela desempenha uma função fundamental no processo de composição dos textos de campo, uma vez que nos auxilia com a rememoração de nossas histórias de vida. Para tanto, sentei-me, peguei um caderno, fui me lembrando das experiências para depois narrar minhas vivências. Depois de todas narradas, coloquei-as em ordem de tempo.

Tendo apresentado os principais fundamentos que constituem a base teórico-metodológica da Pesquisa Narrativa, base que utilizei para desenvolver minha pesquisa, passo a apresentar as narrativas de minhas experiências vividas.

## **CAPÍTULO DOIS - EU PROFESSORA VIVENDO EMOÇÕES EM SALA DE AULA**

Na tentativa de rememorar as experiências vividas, compus a linha do tempo que conforme Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) a linha do tempo e a caixa de memórias também constituem um importante instrumento de investigação narrativa e por isso eu escolhi fazer a minha, exponho a seguir (ver figura 02):

**FIGURA 3 – Minha linha do tempo profissional.**



**Fonte:** Elaborado pela autora 15/03/2023

Descrição da imagem: apresento uma linha do tempo horizontal, para possibilitar uma maior visualização dos acontecimentos. Há nove bolas pretas na linha do tempo: a primeira tem o título de “Susto que me causou perplexidade e insegurança dentro da sala de aula”; a segunda, “Choro preso na garganta na sala da direção”; a terceira, “Apreensão e Irritação em encontro com uma mãe”; a quarta, “Ansiedade e satisfação na apresentação da música: Ritmo Africano”; a quinta, “Riso solto, alegria no semblante e no íntimo ao observar alunos na horta escolar”; a sexta, “Isolamento e choro comovente ao observar aluno numa videochamada”; a sétima, “A grata surpresa em receber uma orquídea”; a oitava, “Animação e alegria em acompanhar alunos no Campeonato de Tabuada”; e a nona, E as emoções da professora ficaram como? Assim, concluo a descrição da figura 2.

Para elaborar essa linha do tempo, pensei em eventos marcantes em sala de aula com os meus alunos. Busquei, na minha introspecção, lembrar-me de experiências que me geraram diferentes emoções, tais como: o medo, a raiva, a tristeza, a alegria etc. Neste sentido, a composição de minha linha do tempo profissional traz as diferentes turmas em que lecionei, os anos letivos, os alunos que me marcaram, bem como as variadas emoções que senti nas minhas experiências docentes.

Compartilho e discuto minhas experiências a partir das narrativas e apresento, a seguir, os títulos que estão explicitados nessa linha do tempo.

**Narrativas de campo: minhas experiências permeadas de emoções em sala de aula.**

Desde que iniciei minha trajetória como educadora, deparei-me com diversas situações, algumas inspiradoras e outras desanimadoras. Apesar de minha euforia por ser professora concursada, de ter uma certa segurança de receber meu salário na mesma data e não ser demitida por um motivo qualquer, eu agia com cautela, temendo cometer erros e ser desaprovada. Inclusive, ficava atenta às narrativas de minhas colegas, em reuniões pedagógicas ou na sala dos professores, buscando replicar suas atitudes mais assertivas como forma de validá-las.

Hoje, já se passaram 20 anos de docência e reforço que vivenciei, no trabalho, não apenas momentos de alegria, mas também alguns que me estressaram. Neste capítulo apresentarei histórias que contam como vivi experiências de emoções (minhas próprias ou de meus alunos), em minha atuação na sala de aula como professora regente, e que mostram impressões sobre o meu conhecimento prático profissional construído a partir dessas experiências. Na primeira narrativa, relato como uma situação envolvendo uma atitude inesperada de um aluno causou-me um susto e uma consequente insegurança.

### **Susto que me causou emoções de perplexidade e insegurança dentro da sala de aula.**

Em 2003, no meu primeiro ano de trabalho como professora, assumi uma turma de 2<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental 1, atualmente o 3º ano. Naquela turma, havia 24 alunos com idades entre 8 e 9 anos. E foi naquele primeiro ano escolar que aconteceu um episódio que muito me marcou negativamente e que sempre me vem à mente, quando penso em situações escolares que me deixaram com medo.

Num primeiro momento, ao pensar em entrar na sala de aula, eu me sentia como se estivesse adentrando uma jaula cheia de feras indomáveis. Tanto me sentia assim que, algumas vezes, eu pensei em abandonar a profissão. No entanto, esforcei-me para aprender a conduzir uma sala com crianças diferentes e divergentes. Para mim, era muito difícil controlar uma turma de discentes que chegavam à escola ávidos de atenção, com vontade de se comunicar, contar casos e com energia suficiente para derrubar uma sala de aula.

Apesar desse sentimento, eu entrei naquela sala com a cara e a coragem, dizendo para mim mesma que Deus abençoaria meu dia. A despeito do meu medo, expus um sorrisão no rosto e disse um alto “boa tarde”, para minha turma. Coloquei meus materiais em cima da mesa e pedi que os estudantes se sentassem, tirassem seus cadernos de sala e suas bolsinhas de lápis e iniciei a aula.

Vi, com um golpe de vista, que alguns alunos me atenderam e outros continuaram conversando e que um menino estava agachado e uma menina, debaixo da mesa, pegava algo que escapara de sua mão. Alguns pediam para ir ao banheiro, outros para ir beber água, além de alguns alunos que faziam outros pedidos, como apontar seu lápis, por exemplo. Outro aluno me disse que sua mãe havia me enviado um recado. Uma funcionária da secretaria parou na porta e perguntou quantos alunos haviam comparecido. Tanta coisa acontecia! E dava um

desespero imenso por eu ser a professora responsável! Contei rápido e mentalmente os alunos, de dois em dois, e respondi à minha colega que tinha vinte alunos na sala. Após responder à minha colega, voltei meu olhar novamente para a turma e vi um aluno avançando em outro. No impulso, gritei, perguntando o que estava acontecendo. E pedi que parassem com a agressão.

Uma das crianças estava falando mal dos colegas. Era um hábito dela, nas minhas aulas (ou, pelo menos, era assim que eu a percebia na época), de fazer intrigas e imitar os colegas, deixando-os irritados. Esse menino sempre reclamava para mim que os colegas brigavam com ele, mas, no meu entendimento, era a criança que mais conturbava o ambiente e provocava tumultos na sala de aula.

Então, aquele estudante, o mais habituado a criar tumultos, acusou um colega. Eu, em todo o meu apavoramento do momento e com medo de alguém entrar na sala e perceber que eu não tinha o controle da turma, disse-lhe: “[...] senta no próprio rabo e fala do rabo do outro... vai para o seu lugar”.

Virei-me para o quadro, comecei a escrever um título de atividade, mas o burburinho aumentou. Tendo escutado sons de espanto, virei-me e olhei para a frente. O aluno para quem eu dissera o ditado popular estava no meio da sala, com as calças descidas e as nádegas expostas em minha direção.

Eu fiquei envergonhada por ele. Provavelmente, se eu pudesse me ver em um espelho, estaria vermelha. Meu rosto também queimava de raiva de mim mesma, por ter deixado as coisas chegarem naquele ponto. Diante daquela situação, meu pensamento fluiu em várias direções: “Onde eu havia deixado as coisas chegarem?” “O que esse menino pensava que está fazendo?” “Aquilo era uma falta de respeito comigo e com os colegas! Ele estava acostumado a fazer o que queria na casa dele, não tinha limites!”.

Nervosa, saí feito uma bala em direção ao menino e disse: “Vista-se e me acompanhe até a sala da supervisão!”. Essas foram as únicas palavras que eu pronunciei, me contendo para não sair correndo pelos corredores e para não me descabelar. Deixei-o com a supervisora e voltei correndo para a sala, que eu havia deixado sozinha com quase duas dezenas de alunos.

Naquele momento, as minhas emoções eram de perplexidade e medo; eu estava no probatório, primeiro ano de atuação como docente, e pensava: “se souberem o que aconteceu aqui, vão dizer que não tenho domínio de sala, que não sei controlar minha turma e que não tenho condições de trabalhar numa escola”.

Eu esperava que aquele aluno ganhasse uma advertência ou uma suspensão, ou que, no mínimo, os pais dele fossem convocados à escola, para que ficassem cientes da indisciplina do filho e o orientassem em como se portar em sociedade. Entretanto, fiquei surpresa e indignada quando a supervisora me disse que a causa principal daquela reação (de mostrar as suas nádegas para mim) foi para me provar que ele não tinha um rabo.

Essa experiência causou-me muita inquietação na época. E muitos questionamentos emergiram: Por que eu me sentia tão mal em entrar numa sala de aula? Por que eu sentia como se as crianças fossem ferinhas indomáveis? Por que uma simples criança me irritava tanto? Eu

usava muitos ditados populares em minha casa; era muito comum que meus pais e avós os usassem com as crianças. Depois daquela situação, ainda utilizei alguns ditados populares na sala de aula, mas, anos depois, enfim aprendi que os ditados populares talvez não devam ser usados com crianças daquela faixa etária porque elas interpretam o significado das palavras ao pé da letra. Para aquele aluno, em nenhum momento, seu procedimento atrapalhava as aulas e, naquele momento específico, ele só quis me provar, abaixando as calças, que literalmente não tinha rabo.

Aprendi muito com essa experiência e, ainda hoje, com mais de vinte anos de prática docente, continuo aprendendo. As emoções são inerentes às pessoas; todos nós sentimos emoções. Segundo Barcelos (comunicação pessoal realizada no SEPELA 2024) há estudos, que consideram as emoções como positivas e negativas. No entanto, concordo com, Song (2025) e Benesch (2018) que entendem que as emoções não são positivas e negativas, mas podem ser vivenciadas positivamente e/ou negativamente. Portanto, positiva e/ou negativa é a forma como uma emoção pode ser vivida e cada pessoa pode viver uma mesma emoção de forma diferente.

Para poder entender as minhas emoções após escrever a narrativa, eu tive uma imagem mental, do que seria aquilo. E então, eu decidi projetar essa imagem mental em desenho. Mas, quando eu olhei para esse desenho, me dei conta de que ao invés de colocar uma jaula de feras, coloquei uma sala de aula.

**FIGURA 4 – PROJEÇÃO MENTAL**



Fonte: desenho feito por mim a partir de uma imagem mental em 29 mar. 2025

Descrição da imagem: Desenho feito à mão com grafite preto sobre papel, mostrando-me assustada e encostada no canto esquerdo do quadro-negro, rodeada por animais ferozes e outros nem tanto. O primeiro, do lado direito, é um cervo em pleno salto para frente; o segundo, um lobo exibindo suas presas; o terceiro, um leão rugindo e golpeando com a pata direita; o quarto, uma águia com o olhar focado; e o quinto, um macaco de expressão intimista. Fim da descrição.

A raiva, a vergonha e o medo das crianças revelavam minha forma de querer controlar a sala e os alunos, como eu pensava, equivocadamente, que tinha que ser. Para mim, a forma “correta” e esperada da conduta de um professor era não demostrar suas emoções, era contê-las, reprimi-las, para não demonstrar fraqueza e para manter uma gerência harmônica do ambiente.

Eu escolhi animais indistintamente porque representa melhor a diversidade, as diferenças individuais. No meio de todas essas feras predadoras leão, águia, lobo, tenho duas que não são necessariamente feras. O cervo, e o macaco são animais mais dóceis. Contudo mesmo esses me traziam insegurança e medo porque eu não sabia como iriam se comportar, então, eu olho para o desenho e me vejo ali no canto isolada, acuada por essas feras, apavorada.

Quando eu ingressei para o Magistério e graduação em Pedagogia eu acreditava que estaria preparada para atuar e resolver todas as situações na sala de aula, mas quando de fato coloquei os pés nesse espaço, ali entre quatro paredes com tantas singularidades me senti desamparada e não soube lidar com tantas emoções e situações que me colocariam em cheque. E a minha pretensão em saber todas as respostas, pensar que tinha que controlar tudo me desestabilizou naquele primeiro ano de docência.

Concordo com Barcelos e Coelho (2010) ao destacarem a relevância de proporcionar um ambiente de interação e formação continuada para professores e formadores que buscam aprimorar sua prática. Criar espaços para diálogo, reflexão e troca de experiências sobre os desafios cotidianos contribui significativamente para a construção da identidade e autoconfiança docente.

Atualmente, repensando o modo como agi naquele primeiro dia de meu primeiro ano escolar, entendo que poderia ter agido de forma diferente: primeiro, eu não usaria um ditado popular; segundo, eu me abaixaria, olharia para os olhos daquela criança e conversaria com ela. Poderia conversar, com toda a turma, sobre as emoções que afloravam naquele momento e naquela circunstância, criando nosso próprio laboratório de experiências emocionais vividas e compartilhadas.

Quero destacar que naqueles primeiros anos de docências, eu vivi uma experiência que também me gerou e ainda gera angústias, quando me recordo dela. Na próxima narrativa,uento uma situação que me causou indignação e me deixou com um choro preso na garganta.

### **Choro preso na garganta na sala da direção.**

Em 2007, a Escola Municipal Emocional passou por mudanças significativas. O novo fluxograma de alunos provocou o fechamento de uma sala de 2<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental 1, abrindo espaço para o 2º Período da Educação Infantil. Fui, então, convidada a atuar como Regente 1 naquela sala e, pela primeira vez, me vi trabalhando na Educação Infantil. Aquela turma, composta por 24 alunos, não contava com o apoio de professores auxiliares ou monitores. E após quatro meses de atuação na turma, num dia depois do Módulo II, em que nós professoras trabalhamos de casa, recebi uma notificação pela diretora em sua sala.

Naquele dia, cheguei à escola com 10 minutos de antecedência e, mal havia ultrapassado os portões, quando fui chamada à sala da direção. Meu coração gelou e pensei: “O que terá acontecido, meu Deus?”. Ao entrar na sala, vi a diretora atrás de sua mesa, mexendo na papelada. Sem me olhar de frente, ela me informou que havia chegado uma intimação para que eu comparecesse à delegacia e prestasse depoimento, pois, lá, havia uma denúncia contra mim.

Contive o choro convulsivo à custa de um grande esforço diante da responsável pela direção. A instituição escolar é um desses lugares cheio de regras que nos dizem como devemos nos comportar, silenciando nossas emoções para não causar danos e para não demonstrar fraqueza ou falta de controle, principalmente se essas emoções são consideradas censuráveis, tais como inveja, ciúme, raiva. Depois de ter sido dispensada por ela, corri para o banheiro e permiti que as lágrimas fluíssem livremente pelo meu rosto. Senti dores na garganta, pressão no peito e dificuldades para respirar, por ter sufocado a dor que aquela notícia me causara.

Eu me recompus como pude, lavando o rosto várias vezes, pois tinha que ministrar as minhas aulas do dia. Meu coração estava apertado e minha mente confusa, com os vários pensamentos que não davam trégua, impedindo os sentimentos de se ajustarem. Tentei me concentrar na dinâmica da sala de aula, para não sucumbir ao pranto e aos meus sentimentos, já que não podia cancelar as aulas, dispensar os alunos, ou dar vazão à angústia e ao desânimo aterrador que consumiam minha alma. Quando me deparava com o meu reflexo em alguma superfície, via meu semblante melancólico e indisfarçável, e enxergava em meus olhos minha profunda desilusão e desdita.

Quando a aula terminou, a diretora já me aguardava no carro para me acompanhar à delegacia. Entrei e me acuei num canto do carro, olhando pela janela sem ver nada, apenas percebendo as sensações que meu corpo descarregava de tempos em tempos. Era como se uma corrente elétrica percorresse meu corpo, fazendo meu coração bater mais rápido e meus músculos se contraírem. Uma sensação de aperto no peito surgia, enquanto minha respiração se tornava superficial e rápida.

Meus pensamentos se tornavam turvos, envolvidos por preocupações e antecipação do perigo iminente. O estômago se contorcia em nós e as pernas tremiam, tornando-se instáveis e

incertas. Era uma sensação de vulnerabilidade e desamparo, em que cada som se tornava uma possível ameaça, e o mundo ao redor parecia mergulhar em um tom cinzento e ameaçador.

Na delegacia, o oficial me atendeu, fez perguntas sobre o ocorrido e dei meu depoimento: “Em uma sexta-feira e, durante minha ausência na escola, ocorreu um incidente grave entre dois alunos. João puxou a cadeira de Ana (nomes fictícios) quando ela ia se sentar, causando-lhe ferimentos nas costas. Ao retornar na segunda-feira, fui surpreendida por uma intimação, entregue a mim pela diretora, para comparecer à delegacia, acusada pela mãe de Ana de agressão à sua filha. E, apesar de tentar explicar à mãe de Ana minha ausência da escola, no momento do incidente, ela se recusou a me ouvir”.

No final do depoimento, o oficial me disse que tinha filhos na Educação Infantil. Ainda comentou que acontecimentos assim são comuns nas salas de aula e que o ocorrido não era para tanto alarde. Naquele momento, me senti acolhida e compreendida; contudo, ainda me sentia triste e desiludida. Considerei até me mudar de escola, o que por certo diminuiria minha qualidade de vida, já que essa instituição ficava a poucas quadras de minha casa, mas não foi preciso. Pedi o remanejamento da aluna, cuja mãe havia feito a denúncia, para outra sala porque, se ela não conseguiu me procurar para uma conversa franca, frente a frente, e tendo em vista que eu não via a situação da sala da mesma forma como aquela mãe a entendia, outros episódios como aquele poderiam se repetir e eu não gostaria de passar por um constrangimento como aquele novamente.

Essa experiência me deixou muitos aprendizados; ajudou a fortalecer minha resiliência, a lidar melhor com os desafios e a ficar mais atenta às reações dos discentes, por menores que fossem. Lembrando-me dessa época, me questiono: “será que eu não dava abertura para que os responsáveis pelos alunos se aproximassesem e dialogassem comigo, a ponto de eles me considerarem um algoz de seus filhos?” Me surpreendi muito com esse acontecimento, pois me considerava uma professora consciente, cuidadosa com todos os meus alunos e alunas, sem distinção.

Vivi, no ambiente escolar, outra situação de apreensão e irritabilidade, que deixou um misto de emoções e também me proporcionou um aprendizado curioso. É o que mostro na narrativa que se segue.

### **Comparecimento inesperado: apreensão e irritação em encontro com uma mãe.**

Num dia de 2012, eu estava em sala de aula quando uma aluna me chamou atenção por estar envolvida em intriguinhas e fofocas. Cheguei perto de sua mesa e indaguei por que ela estava saindo para conversar, provocando intrigas e hostilidade entre os colegas. Pedi que ela me olhasse. Contudo, a aluna não me olhou e abaixou ainda mais a cabeça.

Devido às minhas crenças em ter que olhar nos olhos para perceber honestidade, coloquei o dorso da minha mão direita em seu queixo e trouxe sua cabeça para cima, para ver se seu olhar encontrava com os meus olhos, mas seu olhar continuou pra baixo. Indaguei outra

vez e, como ela não respondeu, pedi para se concentrar mais no aprendizado dela e não se intrometer em conversas de outras pessoas. Continuei minha aula e ela não demonstrou reação.

Nesse mesmo dia, quando subi as escadas para chegar ao andar de minha sala de aula, vi uma mãe esperando do lado de fora da sala da direção. Ela estava com uma fisionomia de “poucos amigos”. Comecei minha aula e fui chamada pela vice-diretora a comparecer na sala da direção, pois tinha uma mãe querendo falar comigo. Foi quando a ficha caiu: aquela mãe com ar furioso estava me aguardando.

Saí da sala de aula com sensações variando entre a tristeza, o medo do desconhecido e a irritação. Eu sentia como se aquela mãe quisesse me agredir fisicamente! Sentia as faíscas de raiva dela me alcançando. Ao chegar na sala da diretora, enquanto a mãe ia relatando o que a levara ali, eu me sentia impotente e injustiçada, uma vez que aquilo que eu ouvia não tinha acontecido. Os sintomas da tensão emocional e do estresse se manifestaram em mim e eu experimentava as seguintes sensações físicas: aperto no peito, respiração rápida, náuseas, tensão muscular, fadiga e dor de cabeça.

Respirei profundamente três vezes e soltei o ar bem devagar, antes de começar a contar minha versão dos fatos àquela mãe, contendo-me para me acalmar e não falar com a voz trêmula ou chorar perto dela, porque entendo que um profissional que demonstra suas emoções a esse ponto pode ser considerado uma pessoa sem controle. Comecei dizendo: “Ela [a filha dessa mãe com quem eu falava], a princípio, se mostrou tímida e calada, mas depois começou a se tornar mais falante e, no dia em que chamei a atenção dela, pedindo para que me olhasse, foi porque ela havia passado dos limites, fazendo fofoca e provocando intriga entre os colegas. A mãe, então, me explicou que, por respeito aos mais velhos, seus filhos são ensinados pela religião a não levantar o olhar e nem encarar quem quer que seja. Ela foi se acalmando e eu pude tirar uma lição: julguei que meus princípios eram os mais corretos e íntegros, mas percebi que não é bem assim.

A partir de então, procurei evitar contato físico com os estudantes, principalmente em momentos de tensão, pois as emoções que permeiam esses momentos poderiam incidir em ações traumáticas para ambas as partes.

Na narrativa seguinte relato minha vontade de trabalhar as emoções em minha turma. No entanto, em muitos momentos, não soube lidar com as minhas próprias emoções.

### **E as emoções da professora ficaram onde?**

No primeiro dia do Programa Escola da Inteligência, sobre o qual mencionei na segunda narrativa inicial, entrei na sala de aula super animada e na maior empolgação. Tinha preparado uma história para introduzir o conteúdo do Programa e explicar aos discentes sobre o trabalho a ser desenvolvido. Pensava: “Tudo pronto! Vamos lá!”.

Entreguei um livro do programa Escola da Inteligência para cada aluno, pedi que colocassem o nome nele e que cuidassem bem daquele livro, porque iríamos trabalhar com ele durante todo o ano. Pedi que folheassem o livro, observassem as imagens e fizessem a leitura

da primeira história, a que apresentava os personagens. Como na sala havia alunos não alfabetizados, depois do tempo dado para a leitura silenciosa, iniciei em voz alta a leitura dessa história para a turma.

No meio dessa leitura, de repente, começou o burburinho, conversas que atrapalhavam os alunos e os impediam de ouvir a minha voz narrando a história. Havia uma aluna chorando, outro de pé gritando com ela, outros se levantando, falando todos ao mesmo tempo. Eu, arrancada abruptamente do meu planejamento tão esperado, fiquei nervosa, peguei o livro que estava em minhas mãos e bati com toda força na minha mesa, para conter a balbúrdia do momento. Eles pararam de falar e, no susto, arregalaram os olhos e olharam para mim. Eu estava com a cara amarrada e irritada pela frustração que o episódio me causou.

Com essa pausa no vozerio, alguém contou que o aluno que estava de pé havia chamado aquela aluna de “magricela do asfalto” e que ela tinha começado a chorar. A algazarra começou de novo, formou-se uma plateia contra e a favor dos dois e, nessa hora, quem gritou fui eu, como se estivesse soltando faíscas: “Calem-se! Fiquei a manhã inteirinha preparando essa aula para vocês, com a expectativa de que iriam cooperar, se envolver, mas vocês não conseguem se comportar, respeitar os colegas, prestar atenção na aula. Estou decepcionada; vocês não merecem meu esforço, minha dedicação”.

Estava tão cega de raiva que não vi quando comecei a recolher os livros, para ir guardando todos no armário. Meu ímpeto foi mudar de disciplina e voltar para o projeto sobre as emoções uma outra hora. Quando já estava na última fila para recolher os livros, minha raiva foi diminuindo. Apesar de eu ainda estar me sentindo indignada, já podia sentir a sala e a situação de uma forma diferente. Terminei de recolher os livros, passei pelos dois alunos causadores do tumulto e disse que gostaria de falar com eles.

Antes de chamá-los para uma conversa particular, iniciei com os alunos a outra matéria e deixei-os bem ocupados. Pedi a uma professora eventual que ficasse na minha sala até que eu retornasse. Levei os outros dois alunos para a sala da supervisão para conversar com eles e entender o ocorrido.

Naquele momento, busquei ouvi-los com atenção, mas ainda estava me sentindo desrespeitada pelo ocorrido em sala, então não foi fácil ouvi-los com empatia. Parecia-me que as razões deles eram banais e injustificáveis. Trouxeram para o meu conhecimento a questão do desentendimento entre eles, das ofensas trocadas e a gritaria e humilhação. Ambos estavam feridos e chateados! Fiz com que os dois se desculpassem e pedi que se comprometessem a agir com mais respeito e gentileza um com outro.

Quando saíram da sala, fiquei pensando na cena toda. Eram duas crianças com suas emoções à flor da pele, sentindo raiva, indignação e desrespeito, gerando um mau comportamento expresso em gritos, xingamentos e atitudes abruptas, transtornando o ambiente. E eu, a mestre e responsável pela turma, entrei na mesma postura dos alunos quando me senti perdendo o controle da turma, sentindo-me frustrada e indignada. Eu gritei, agi com brutalidade e fui precipitada. Sendo eu uma autoridade dentro da sala, gerei medo e usei esse poder para conter o burburinho e puni todos os alunos pelo mau comportamento. Então me pergunto: Qual é a diferença entre a falta de equilíbrio emocional de alunos e de professores? E as emoções da professora ficaram onde?

Hoje, vejo o quanto eu também não tive equilíbrio emocional para lidar com a situação. A atividade, naquele momento, era sobre emoções, mas quando as emoções foram vividas pelos

alunos eu não aproveitei para falar de emoções, tendo como foco a experiência dos discentes, e vi que não sabia lidar com as minhas próprias emoções.

Se eu pudesse voltar naquele dia, não levaria para o lado pessoal; respiraria fundo e não permitiria que ações externas afetassem meu estado emocional daquela maneira e agiria assim: pararia a leitura, observaria o cenário, faria todos voltarem para os seus lugares. Faria isto com firmeza, mas sem exaltação e afetação. Chamaria as duas crianças que estavam envolvidas no problema e conversaria com elas, enquanto os outros deveriam continuar estudando. Acolheria com mais empatia os dois e, juntos, encontrariam uma maneira eficaz e respeitosa para solucionar o problema que envivia os dois. Retornando a sala retomaria a atividade com mais serenidade.

Na próxima experiência narro um momento com mistos de emoções na horta escolar.

#### **Riso solto, alegria no semblante e no íntimo ao observar alunos na horta escolar.**

Todo início de ano, na Escola Municipal Emocional, vivenciamos novidades e mudanças. No ano de 2010, foi separada das demais a disciplina de Ciências, que passaria a ser ministrada nas turmas pelos professores regentes 2. A professora regente 1 é responsável pelas outras disciplinas – Matemática, Português, História/Geografia –, enquanto o professor regente 2 trabalha apenas com a disciplina que ficou sob seu encargo.

Trabalhávamos na horta escolar o ano todo. Para o enriquecimento do solo, em um ano, os alunos plantavam alface, beterraba e cenoura e, no ano seguinte, couve, rabanete e cebolinha. Os alunos de minha turma ficaram responsáveis por irrigar e acompanhar o desenvolvimento das plantações. E toda semana visitávamos a horta, para que as crianças cumprissem com o combinado, observassem o processo e registrassem aquela experiência em seus cadernos.

Percebi muito envolvimento das crianças, durante a realização dessas atividades práticas, e diversas emoções manifestadas por elas, como: surpresa, espanto, entusiasmo, timidez, irritação, aversão, confusão, admiração e alegria. Minhas emoções variavam entre a expectativa de ver as reações e as experiências de meus alunos com as novidades e a frustração ao ter que cancelar a ida aos canteiros, por exemplo, por motivo de chuva ou de algum evento de última hora que nos impedia de ir para lá.

Certo dia, fazíamos o trajeto em fila india para chegarmos ao local da horta. Seria o dia da colheita e os alunos estavam exultantes, animados para desfrutar do resultado de nosso trabalho coletivo, juntamente com um agrônomo que nos orientou na construção da horta, no cultivo dos alimentos naturais e em sua colheita. Eu vibrava de contentamento, em poder observá-los em suas reações e perceber minhas emoções, num misto que fluía leve diante dos olhinhos curiosos e das falas animadas em busca do produto da nossa experiência. Mas, ao mesmo tempo, estava apreensiva e atenta para impedir que saíssem desenfreados e empurrando os colegas na fila, ou querendo cortá-la para serem os primeiros.

Deixei meus alunos em um ponto seguro e limpo do espaço e disse-lhes: “Não saiam daqui; não quero ninguém correndo e nem se sujando!”. Fui em busca de um carrinho de mão, cheinho de verduras viçosas e fresquinhas, que deixei preparado para esse momento em que cada aluno meu escolheria o que gostaria de levar para casa.

Muitos, ao ler minha narrativa, podem questionar minha atitude de não ter deixado que eles colhessem os frutos do trabalho de plantação que haviam feito. Se se sujaram para plantar, por que não podiam se sujar para colher?

O espaço escolar por vezes parece ser muito contraditório. Algumas instituições escolares tem uma visão de que os professores e professoras têm autonomia, todavia parece existir um tipo de barreira oculta que não nos permite ultrapassar determinados pontos. Tudo precisa ser protocolado anteriormente. Eu me considero uma professora aberta e flexível para novidades, tais como quebrar a rotina, sair da sala de aula, trocar as mesas de lugar, trabalhar em dupla, em grupo. Mas, de repente, fica tudo tão difícil de realizar que nos moldamos. Por exemplo, se mudamos a sala de posição, devemos deixá-la da mesma forma que estava, ao pedirmos aos alunos e alunas para mudar a posição das carteiras e depois retorná-las (mesmo explicando que tem outras salas de aula em atividades e que, por isso, devemos carregá-las com o maior silêncio possível), os discentes arrastam as cadeiras no maior alarido. Como na primeira experiência em que os alunos se sujaram para plantar; houve muitos inconvenientes e reclamações. Por esta razão, optei por não deixar que eles se sujassem novamente.

Naquele momento de animação, ainda pude me recordar dos alunos na sala de aula, quando iniciávamos o projeto “Horta escolar”, dizendo: “Eu não como cenoura.”; “Eu não gosto de verdura, professora!”; “Na minha casa, comemos arroz, feijão e carne”. Agora, observava aquela cena linda e me entusiasmava ao ver a maioria deles com outras falas, a correrem para escolher as verduras: “Que lindas!” – exclamavam alguns; “Tia, posso provar?” – perguntavam outros; e assim por diante... “Posso levar para minha avó?”.

Eram só olhinhos brilhando e sorrisos nos lábios, e eu quase saltitando de alegria, com riso solto. Eu podia perceber, em muitos daqueles semblantes, interesse, desejo e empolgação. E, em mim, notei o sentimento de realização, por finalizar esse projeto, e de esperança, por pensar em prosseguir com ele nos próximos anos.

Essa experiência me traz boas lembranças por vários motivos, dentre eles: os estudantes se engajavam na plantação de legumes e verduras; saímos frequentemente da sala de aula para a horta escolar; eles ficavam empolgados na colheita; levavam o que produziam para as suas casas; experimentavam, muitas vezes, um novo alimento. Eu, por minha vez, parecia me sentir mais feliz e mais empolgada do que eles, talvez porque, para mim, o que realmente importava era o fato de que o que eu havia ensinado tinha sido relevante para os meus alunos. Esses momentos impactaram, de forma positiva, a qualidade do relacionamento entre a professora e os alunos. Percebi mais motivação para o processo de ensino-aprendizagem em minha sala de aula.

Infelizmente, o projeto “Horta escolar” não continuou, mas tentei levar outros momentos divertidos para as aulas. Como sou uma amante de música, gosto de cantar e de tocar violão, tentei utilizar essas habilidades como recursos didáticos em minhas aulas.

A próxima experiência foi a da criação de uma canção. Após um longo processo de criar, ajustar, refazer e de vários ensaios, sua execução trouxe emoções e realização.

### **Ansiedade e satisfação na apresentação da música “Ritmo Africano”, de autoria minha e da turma**

Naquele sábado letivo de 2011, na Escola Municipal Emocional, era chegada a hora da nossa apresentação. Meus 24 alunos do 4º ano e eu nos preparávamos para entrar enfileirados, cada qual com seu instrumento musical, com o coração apertado e com frio na barriga.

Fomos para o meio da quadra e eu organizei os alunos em forma de coral: os maiores atrás, com seus bumbos, e os menores à frente, com seus triângulos e suas percussões, de paliteiros cheios de grãos de feijão. Notava um sorriso envergonhado nos rostinhos de alguns, por sua timidez, enquanto outros estavam mais despojados. Os menores, com um certo custo, seguravam o balançar das mãos, para não deixarem o chacoalhar ressoar fora de hora.

Naquele momento, eu observava cada detalhe e cada expressão dos meus alunos. Quanto mais se aproximava o momento da execução de nossa música, a ser apresentada aos pais e à comunidade escolar, que ali já se encontravam para prestigiar as apresentações do dia, mais percebia minhas próprias emoções provocando em mim sintomas de taquicardia, respiração acelerada e mãos frias.

Tentava controlar minha respiração, inspirando e expirando devagar para ficar mais calma e serena e não impactar a voz, que precisava se sobressair num primeiro momento, dando a sustentação para a entrada dos discentes na execução da música. Tentava acalmá-los em relação a suas agitações e expectativas, sem deixar transparecer minha inquietação e minha insegurança, com medo de errar um acorde, esquecer a letra e não os orquestrar bem.

A diretora, então, pegou o microfone e anunciou nossa apresentação, momento em que pensei: “Agora não há outra coisa a fazer, senão começar”. Toquei o primeiro acorde, com as mãos trêmulas, para pegar o tom. No decorrer das primeiras estrofes, a alegria e o entusiasmo alcançaram a todos nós, que começamos a nos sentir mais à vontade e soltamos a voz num uníssono. Os alunos desempenharam bem seus papéis, deixando a quadra toda animada; a plateia interagiu, batendo palmas no ritmo da música e, como havíamos ensaiado, finalizamos a apresentação com um misto de alegria e de euforia, por termos conseguido transmitir a mensagem que queríamos. Ter a participação efetiva de meus alunos e de minhas alunas, na autoria e na execução dessa música, foi gratificante!

Essa experiência foi maravilhosa para mim e talvez possa ter sido um grande momento para os estudantes. Inicialmente, eles criaram a música a partir de todo o estudo e do processo que vivenciaram na disciplina; depois, “batucaram” e cantaram a música tanto para os colegas da escola quanto para os seus familiares. Toda experiência tem seus altos e baixos e, quando fazemos uma apresentação para a comunidade, esse resultado é o melhor que conseguimos abstrair da experiência. Mas os espectadores não conseguem identificar as peculiaridades do processo e nem da experiência que tivemos. Vivi muitas emoções quando observava, em alguns dos meus alunos, desistências, atritos, inseguranças, enquanto, em outros, alegria, entusiasmo, coragem, superação.

Narro, agora, uma experiência de um ano singular que, apesar de trágico, deixou vários aprendizados.

### **Isolamento e choro comovente ao observar aluno numa videochamada.**

Começara o ano letivo de 2020, o carnaval já havia passado e, com o início da pandemia da Covid-19 no Brasil, em 26 de fevereiro daquele ano, com a confirmação do primeiro caso de contaminação pelo Coronavírus na cidade de São Paulo, nós, professoras, fomos mandadas para casa.

Anteriormente, nos primeiros dias de aula daquele ano, pude fazer uma avaliação diagnóstica do conhecimento dos alunos, antes do fechamento das instituições como medida de contenção da propagação da Covid. Por meio daquela avaliação, verifiquei a existência de um aluno analfabeto, em minha sala de aula, que tinha dificuldade para pronunciar as palavras de forma inteligível. Ele já havia sido reprovado várias vezes no 5º ano e estava matriculado naquela turma no ano de 2020.

Eu poderia ficar em casa, no contraturno escolar, sem me preocupar com nada. O ano atípico me permitiria isso. Mas não gosto de perder tempo e, então, me propus a fazer algo que me trouxesse satisfação e me ajudasse a sobreviver àquele primeiro ano pandêmico. Peguei meu celular às 15h em ponto e, como eu havia combinado com esse meu aluno que se encontrava em uma posição vulnerável, fizemos aulas, desde o primeiro contato, por vídeo, durante o primeiro semestre daquele ano de pandemia.

Fiz a primeira chamada de vídeo da semana, ansiosa e apreensiva, para ver se seria atendida pelo meu aluno. Tentei mais algumas vezes e, enfim, ele atendeu. Cumprimentei-o alegremente, por entender que conseguíramos avançar em nosso exercício de leitura, durante esse horário destinado ao reforço escolar. Ele pegou o livro *O pequeno Príncipe* e pedi que continuasse de onde havíamos parado. Ele teve dificuldade em encontrar o local da parada e, então, o auxiliei, indicando o lugar. Eu o observei se ajeitar com o livro em meio às pernas entrelaçadas e com olhos focados nas palavras. Depois, ele começou a falar em voz baixa, pronunciando cada sílaba lentamente.

Eu precisava me concentrar muito e prestar bastante atenção em suas falas e em seus gestos. Eu dizia: “repita a palavra”, “fala mais alto, por favor”. Via seu dedo muito pressionado, seguindo cuidadosamente ao longo das linhas, para não perder o lugar onde tentava ler. Às vezes, ele parava abruptamente, lutando para pronunciar uma sílaba complexa. Eu franzia a testa e via em seu rosto concentração intensa, enquanto ele tentava compreender a palavra que havia formado. Estava apreensiva, porque via nele a dificuldade básica em balbuciar as palavras, e eu ficava articulando a boca sem soltar a voz, junto, como se quisesse acelerar a oralidade de tal ou qual palavra, ajudando-o a se expressar. Naquele momento, sentia-me impotente e angustiada, e só me cabia ter paciência com a situação e empatia por ele. Apesar dos obstáculos, eu persistia. E foi em meados de junho que ele começou a articular as palavras, mais confiante, com uma desenvoltura observada alguns meses antes.

Naquele dia, fiquei muito feliz. Peguei-me com um sorriso no rosto, lágrimas nos olhos e uma sensação de calor no peito, ao perceber que ele conseguia se desenvolver na leitura e estava se tornando fluente em sua leitura em voz alta.

Pela tela do celular, sem que ele percebesse; olhava-o com uma mistura de ternura e de torcida. Inclinava-me para frente, atenta aos sinais de esforço em seu rosto, enquanto ele se empenhava para ler as palavras.

Quando ele olhava para mim, com um sorriso gentil, eu o incentivava, oferecendo apoio e orientação quando necessário. Finalmente, quando ele entendia uma palavra difícil ou fazia uma conexão significativa com o texto, eu não conseguia conter um brilho de orgulho em meus olhos. Eu sabia que estava testemunhando o progresso real daquele aluno e isso encheu meu coração de alegria e de satisfação. Vi acontecer o que eu havia me proposto a fazer quando

estipulei essa meta, de fazer algo relevante naquele ano de isolamento social, de sobreviver àquele vírus fatal e de visualizar o desenvolvimento de um aluno.

A partir de minha iniciativa de trabalhar com as dificuldades de aprendizado daquele aluno, por meio de videochamadas, durante o período de isolamento social, consegui proporcionar a ele, ao retornar à sala de aula, condições de leitura equivalentes às dos demais alunos que já sabiam ler. Isto possibilitou seu acesso ao conhecimento, fruto do esforço que dediquei ao ajudá-lo. Acredito que, nesse processo, estive promovendo a igualdade social.

Senti-me realizada e tomada por emoções de felicidade e entusiasmo, pois recordei minha própria infância, quando também enfrentei dificuldades de aprendizado e recebi ajuda para superá-las. Agora, era a minha vez de proporcionar essa mesma oportunidade a um aluno. Tanto eu quanto ele fomos profundamente impactados pelas emoções vividas e, juntos, tivemos muitos aprendizados.

A narrativa a seguir também trata de superação, gratidão e reconhecimento.

### **A grata surpresa em receber uma orquídea.**

Ainda em 2020, quando os protocolos da pandemia mudaram para o retorno presencial às atividades, tivemos que lidar com outros tipos de desafios no espaço escolar. Encontrei, na turma do 5º ano, uma diversidade muito grande, incluindo muitos alunos com características atípicas, uns com laudos médicos e outros sem. Tentava dar suporte a todos, de acordo com suas necessidades e minhas possibilidades.

Foco, nessa narrativa, em uma aluna que sofria com episódios de doenças desconhecidas. Quando se curava de uma, aparecia outra. Havia muitos exames, muitas investigações e muitos atestados médicos, além de diversas faltas, e, devido a isso, ela não se desenvolvia a contento. Naquele fim de tarde, próximo ao final do ano letivo, vi ao longe uma de minhas alunas caminhando com uma linda orquídea nas mãos. Passou pelas portas de outras salas de aula e prosseguiu até chegar à minha. Eu me emocionei, ao ver que eu seria a professora agraciada com tão lindo mimo e a abracei fortemente, lembrando-me de tantas situações difíceis que eu, ela e sua mãe havíamos passado durante aquele ano marcado pela pandemia.

Como mencionei, ela já tinha um histórico de enfermidades desconhecidas, que a faziam faltar às aulas para as investigações e os tratamentos indispensáveis. Eu me preocupava muito com sua vulnerabilidade, com suas faltas e com as suas dificuldades de aprendizagem. Comovida e envolvida com as lutas pessoais daquela aluna, por todos os motivos já mencionados, chamei a mãe e expliquei a situação da discente. Sugerí-lhe que pagasse um reforço particular, mas ela me disse que estava em situação difícil, em separação conjugal, sem estabilidade financeira e cuidando das enfermidades da filha.

Coloquei, então, o nome da estudante no sorteio de vagas para o reforço escolar. Ela conseguiu a vaga e eu, por minha vez, elaborava atividades extras para ajudá-la, e também outros alunos, na medida em que o tempo de 50 minutos dos módulos que eu estava fora de sala permitia. Conseguí também o contato de uma professora de reforço fora da escola, que amava lecionar e fazia um preço mais em conta para crianças e famílias mais vulneráveis. Depois de

todas as intervenções possíveis e com alguns pré-requisitos básicos para o ano seguinte, vi minha aluna conseguir a promoção com o mínimo exigido. Eu a parabenizei, desejei saúde e sucesso a ela, com um largo sorriso, grata pelos recursos postos à sua disposição. Ela, mesmo com todas as dificuldades citadas, conseguiu aproveitá-los e fez valer a pena.

Essa foi a primeira vez que, na carreira docente, ganhei um presente tão significativo. Ao sair pelos corredores da escola ostentando meu presente, que por seu próprio encanto chamou a atenção de todos, percebi toda a gratidão de minha aluna e de sua família pelos recursos que coloquei à sua disposição para auxiliá-la. Ofereci reforço, projetos, ensino individualizado, adaptação de atividades ao nível do discente e parceria com os pais. Ademais, mantive um contato mais estreito, por meio de grupos de *WhatsApp*, com os responsáveis por auxiliar os alunos. Com essa experiência, aprendi como poderia auxiliar outros tantos alunos que ingressassem em minhas turmas futuramente.

Penso que me senti tão emocionalmente recompensada pela atitude de minha aluna porque, em nossa profissão, não temos esse reconhecimento; muitas vezes, temos que lutar pelos nossos direitos quando a lei não é cumprida, por exemplo, o direito de fazer greves para termos o teto salarial ajustado, ou para recebermos, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, o que é devido ao professor.

Por fim, na última narrativa que se segue, descrevo um momento que me gerou a emoção de euforia, só que agora em uma competição de tabuada.

### **Animação e alegria em acompanhar meus alunos no Campeonato de Tabuada.**

Um dos conteúdos mais cobrados nos 5º anos em Matemática é a tabuada. Diferentemente da minha época, em que tive uma semana para trazê-la decorada na ponta da língua – imaginem a tensão que era – hoje, não é comum se trabalhar com a “decoreba”, nem se exige simplesmente memorizar algo, o que é ótimo, pois a progressão do aluno para o ano seguinte considera não apenas a assimilação do conteúdo, mas também sua capacidade de compreender, interpretar e aplicar o conhecimento de forma significativa.

Desde que aprendi a dinâmica do “Campeonato de Tabuada”, que é cheio de regras de competição, o que deixa os alunos motivados para a brincadeira e ainda calados e concentrados, passei a acreditar que essa ferramenta pedagógica pode ser muito útil para mim. Tenho mantido esse jogo ao longo dos anos e os alunos, consequentemente, aprendem com o “ensinar brincando”, visto que esse jogo permite ao discente criar possibilidades de chegar à resposta desejada.

Notava neles um grau saudável de ansiedade e causava-me uma sensação de prazer vê-los interessados e alegres. Eu ficava atenta às respostas, a fim de identificar os pontos fortes e fracos de cada um. Nessa dinâmica, também era feita a escolha do líder, a partir do estudante que já tinha facilidade para chegar ao resultado, mesmo antes de começar a competição.

A função desse líder é motivar seus colegas a estudar e, mesmo no horário do recreio, ele tem a incumbência de juntar seus colegas de fila e tomar a tabuada deles, para que, através dessa prática, eles possam se acostumar com essa dinâmica. Essa era minha orientação; não sabia se iriam segui-la de fato, mas, para meu contentamento, via alguns no recreio, em fila, treinando a tabuada. Ah! Como ficava orgulhosa de vê-los se dedicando a essa atividade. E, quando os colegas faltavam, o líder também tinha a incumbência de pegar os palitinhos desses faltosos, além dos seus próprios.

Combinamos que, naquele ano, o campeonato aconteceria às sextas-feiras no último horário. Opto, normalmente, por colocar o campeonato num dia da semana em que tenho os cinco horários dentro de sala de aula. Com essa escolha, tanto eu quanto eles ganhamos um tempo com o estudo lúdico e organizado. A semana começou com muita expectativa para a sala, tanto para os alunos quanto para mim, que acompanhava de perto o preparo deles. A sexta-feira tão esperada chegou rápido e lá estávamos nós, eu empolgada com a atividade e eles apreensivos, ou seja, com a ansiedade mais acentuada.

A sala conta com seis fileiras e cinco alunos em cada uma delas. Eu chamava a primeira fila para a frente da sala e essa escolha era sempre aleatória. Todos que se aproximavam pegavam comigo, de dentro duma pequena caixa, três palitos de picolés com a operação escrita numa de suas extremidades, sem o produto da operação e de cabeça para baixo. Eu agia assim para que eles não tivessem o poder de escolher os mais fáceis (olha que tentavam!), pois sempre me preocupei em evitar injustiças.

Para evitar o desgaste de pedir atenção e silêncio no momento da tabuada, eu orientava que os colegas sentados prestassem atenção na resposta dos colegas de pé. Cada acerto ou erro resultava em um ponto a mais ou a menos para a fila, e ninguém queria perder. Ficavam calados e atentos. E eu mantinha o foco do jogo naqueles que estavam em ação – sem perder os outros de vista.

Pedi que os alunos que estivessem preparados dessem um passo para frente! Todos deram um passo para a frente. Naquela hora, senti muita empolgação porque percebi que eles haviam estudado. Eles seguravam os três palitos na mão e alguns acertaram todas as operações, enquanto outros acertaram apenas a operação de um dos palitinhos. A cada resposta correta, eu marcava um ponto na lousa, satisfeita.

Quando um dos alunos não estava tão afiado, eu pedia que contasse nos dedos para tentar ajudá-lo e mostrar que a técnica era justamente essa, a de saber contar para que pudessem chegar ao resultado. Os outros ficavam doidinhos para soprar a resposta, mas eu não admitia esse tipo de ajuda e logo intervinha, dizendo que eles não poderiam contar a resposta, pois a fila perderia pontos. Mesmo que essa intervenção me angustiasse, eu não compactuava com a ideia de facilitar quando convinha aos alunos; isso era injusto para com o empenho de cada um e a regra era a mesma para todos. Eles se continham, mas, com os olhos arregalados, seguiam contando e recontando com os dedos.

Os outros, na espera para se apresentar, ficavam nas filas estudando a tabuada, arguindo os que estavam perto de si, baixinho para não quebrar as regras do jogo. E eu assistia a toda essa dinâmica maravilhada com o empenho, a dedicação e a vontade de se superarem na próxima partida. Claro que sempre tem aqueles que faziam o contrário, que queriam dar uma resposta qualquer apenas para sair ponto de destaque, à frente dos colegas, porém, todos se apresentavam e, assim, finalizava a dinâmica com a fila que ficava por último.

Eu estava na torcida por todos. Ao contrário deles, eu não via as filas separadamente, nem com o olhar de competitividade que eles tinham, mas observava o todo, para ver como estavam se desenvolvendo, com o raciocínio mais rápido, e sendo solidários uns com os outros. Dentro de suas individualidades, sempre noto algum progresso. Tudo isso me deixou muito emocionada, pois via meus alunos desenvolverem suas habilidades com a tabuada, utilizando-a com competência nas atividades propostas, aumentando sua autoestima e obtendo melhores resultados em seu dia a dia. Aquelas tardes, sem dúvida, nos traziam muitas alegrias e conexões.

A partir dessa experiência, me pergunto: Por que a necessidade de contar uma experiência feliz? O que isso faz por mim? Será que me sinto mal ao narrar as experiências que causaram felicidade? Então, entendi que resolvi narrar essa e outras experiências que vivencie de forma bem-sucedidas porque elas me trouxeram segurança e autoconfiança. Também porque tive necessidade de contar que a minha vivência em sala de aula também teve seus momentos ditosos, de realizações. Essas experiências às vezes fazem que eu me sinta um pouco realizada em minha profissão.

Na narrativa que se segue, descrevo um momento que me gerou a emoção de euforia, só que agora em uma competição de tabuada.

### **Animação e alegria em acompanhar meus alunos no Campeonato de Tabuada.**

Um dos conteúdos mais cobrados nos 5º anos em Matemática é a tabuada. Diferentemente da minha época, em que tive uma semana para trazê-la decorada na ponta da língua – imaginem a tensão que era – hoje, não é comum se trabalhar com a “decobreba”, nem se exige simplesmente memorizar algo, o que é ótimo, mas não deixa de ser um conteúdo de critério para aprovação para ano seguinte.

Desde que aprendi a dinâmica do “Campeonato de Tabuada”, que é cheio de regras de competição, o que deixa os alunos motivados para a brincadeira e ainda calados e concentrados, passei a acreditar que essa ferramenta pedagógica pode ser muito útil para mim. Tenho mantido esse jogo ao longo dos anos e os alunos, consequentemente, aprendem com o “ensinar brincando”, visto que esse jogo permite ao discente criar possibilidades de chegar à resposta desejada.

Notava neles um grau saudável de ansiedade e causava-me uma sensação de prazer vê-los assim. Eu ficava atenta às respostas, a fim de identificar os pontos fortes e fracos de cada um. Nessa dinâmica, também era feita a escolha do líder, a partir do estudante que já tinha facilidade para chegar ao resultado, mesmo antes de começar a competição.

A função desse líder é motivar seus colegas a estudar e, mesmo no horário do recreio, ele tem a incumbência de juntar seus colegas de fila e tomar a tabuada deles, para que, através dessa prática, eles possam se acostumar com essa dinâmica. Essa era minha orientação; não sabia se iriam segui-la de fato, mas, para meu contentamento, via alguns no recreio, em fila,

treinando a tabuada. Ah! Como ficava orgulhosa de vê-los se dedicando a essa atividade. E, quando os colegas faltavam, o líder também tinha a incumbência de pegar os palitinhos desses faltosos, além dos seus próprios.

Combinamos que, naquele ano, o campeonato aconteceria às sextas-feiras no último horário. Opto, normalmente, por colocar o campeonato num dia da semana em que tenho os cinco horários dentro de sala de aula. Com essa escolha, tanto eu quanto eles ganhamos um tempo com o estudo lúdico e organizado. A semana começou com muita expectativa para a sala, tanto para os alunos quanto para mim, que acompanhava de perto o preparo deles. A sexta-feira tão esperada chegou rápido e lá estávamos nós, eu empolgada com a atividade e eles apreensivos, ou seja, com a ansiedade mais acentuada.

A sala conta com seis fileiras e cinco alunos em cada uma delas. Eu chamava a primeira fila para a frente da sala e essa escolha era sempre aleatória. Todos que se aproximavam pegavam comigo, de dentro duma pequena caixa, três palitos de picolés com a operação escrita numa de suas extremidades, sem o produto da operação e de cabeça para baixo. Eu agia assim para que eles não tivessem o poder de escolher os mais fáceis (olha que tentavam!), pois sempre me preocupei em evitar injustiças.

Para evitar o desgaste de pedir atenção e silêncio no momento da tabuada, eu orientava que os colegas sentados prestassem atenção na resposta dos colegas de pé. Cada acerto ou erro resultava em um ponto a mais ou a menos para a fila, e ninguém queria perder. Ficavam calados e atentos. E eu mantinha o foco do jogo naqueles que estavam em ação – sem perder os outros de vista.

Pedi que os alunos que estivessem preparados dessem um passo para frente! Todos deram um passo para a frente. Naquela hora, senti muita empolgação porque percebi que eles haviam estudado. Eles seguravam os três palitos na mão e alguns acertaram todas as operações, enquanto outros acertaram apenas a operação de um dos palitinhos. A cada resposta correta, eu marcava um ponto na lousa, satisfeita.

Quando um dos alunos não estava tão afiado, eu pedia que contasse nos dedos para tentar ajudá-lo e mostrar que a técnica era justamente essa, a de saber contar para que pudessem chegar ao resultado. Os outros ficavam doidinhos para soprar a resposta, mas eu não admitia esse tipo de ajuda e logo intervinha, dizendo que eles não poderiam contar a resposta, pois a fila perderia pontos. Mesmo que essa intervenção me angustiasse, eu não compactuava com a ideia de facilitar quando convinha aos alunos; isso era injusto para com o empenho de cada um e a regra era a mesma para todos. Eles se continham, mas, com os olhos arregalados, seguiam contando e recontando com os dedos.

Os outros, na espera para se apresentar, ficavam nas filas estudando a tabuada, arguindo os que estavam perto de si, baixinho para não quebrar as regras do jogo. E eu assistia a toda essa dinâmica maravilhada com o empenho, a dedicação e a vontade de se superarem na próxima partida. Claro que sempre tem aqueles que faziam o contrário, que queriam dar uma resposta qualquer apenas para sair ponto de destaque, à frente dos colegas, porém, todos se apresentavam e, assim, finalizava a dinâmica com a fila que ficava por último.

Eu estava na torcida por todos. Ao contrário deles, eu não via as filas separadamente, nem com o olhar de competitividade que eles tinham, mas observava o todo, para ver como estavam se desenvolvendo, com o raciocínio mais rápido, e sendo solidários uns com os outros. Dentro de suas individualidades, sempre noto algum progresso. Tudo isso me deixou muito emocionada, pois via meus alunos desenvolverem suas habilidades com a tabuada, utilizando-

a com competência nas atividades propostas, aumentando sua autoestima e obtendo melhores resultados em seu dia a dia. Aquelas tardes, sem dúvida, nos traziam muitas alegrias e conexões.

A partir dessa experiência, me pergunto: Por que a necessidade de contar uma experiência feliz? O que isso faz por mim? Será que me sinto mal ao narrar esses fatos? Então, entendi que resolvi narrar essa e outras experiências bem-sucedidas porque elas me trouxeram segurança e autoconfiança; tive necessidade de contar que a minha vivência em sala de aula também tem seus momentos ditosos, de realizações. Essas experiências positivas fazem com que eu me sinta realizada em minha profissão.

### **Pensando sobre os sentidos que construí ao contar e recontar minhas experiências**

Depois de contar e recontar minhas experiências, atentei para algumas questões de minha vida docente, de como eu me identifico e de como as pessoas me identificam. Sobre a questão docente. Cabe talvez aqui a discussão do que chamarei de por vir porque, por mais que eu tenha formação, por mais que eu procure estar pronta, ou fazer tudo certo, dar uma aula maravilhosa, eu nunca me sentirei completa, pois, a cada dia, me deparo com uma experiência diferente que eu vivo na sala de aula. Essas experiências de repente me chocam, me surpreendem e me fazem perceber que eu, como professora, nunca estou preparada para o que virá.

Diante dessa sensação de não saber o que virá, do inesperado, do não sabido, sinto-me como se eu estivesse numa corda bamba, então, eu não sei quando o menino vai baixar a bermuda na sala, ou quando vou ganhar um buquê de flores de uma aluna. Sempre haverá essa surpresa do por vir, que são situações com as quais nem eu, como professora, nem as demais docentes, nem sempre sabemos como lidar. Não podemos planejar, previamente, a forma como devemos agir diante de cada nova experiência; eu vou aprendendo com essa vivência, mas não sei o que acontecerá no dia seguinte. Toda essa questão do inesperado tem relação com a noção de experiência de Dewey (1838, 2011) e com a noção de currículo como um fluir de eventos conforme Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015).

Minha profissão me deixa nesse lugar diante do qual me sinto hesitante porque não sei o que está por vir, o que irá acontecer na “paisagem” (Clandinin; Connely, 2000, 2011, 2015) escolar. Faz-se necessário esclarecer que não se trata de falta de preparo do plano de aula, mas do fato de que tenho alunos e alunas com diferentes estilos e visões de vida, com emoções, com medos; eu também tenho meus medos. Há ainda questões ligadas à direção da escola, a outras turmas, enfim, tudo isso reflete na sala de aula e, quando algo inesperado acontecia, eu achava que tinha que saber como agir naquele momento, porém é impossível. Mas, hoje conforme o lugar da vulnerabilidade de (Clandinin e Connely, 2000, 2011, 2015) é também o nosso lugar como professoras.

Eu me pergunto o que vai acontecer na vivência do currículo, (Clandinin; Connely, 2015), tal como eles são vistos e trabalhados pelas escolas em geral. Um currículo não deve se restringir apenas a um plano, com o elenco de conteúdos a serem administrados, porque há emoções que são vividas ali, no contexto da sala de aula, no dia a dia da escola, na surpresa da experiência, e que precisam ser levadas em consideração. Minha concepção de currículo estava baseada nas literaturas que viam o currículo como uma lista de conteúdos.

Após a leitura do livro de Clandinin e Connely (2000,2011,2015); Mello (2005) e o texto de Lemes (2025) que discute sobre currículo, entendi que, ao vivenciar as experiências vividas no contexto da sala de aula, já estou construindo o currículo. Compreendi que currículo é aprendizagem, é tudo que aprendo, é todo o processo que culmina no aprender.

O lugar da vulnerabilidade e do não saber, o de não ser a professora sabe-tudo que me deixa muito fragilizada e, como eu gosto muito de música, consigo associar toda situação que vivo a uma canção, por isso me lembrei da música de Lulu Santos “Como uma onda no mar”, pois ela me fez pensar sobre o lugar da incerteza e da insegurança:

Música: Como uma onda

Nada do que foi será

Tudo que se vê não é

De novo do jeito que já foi um dia

Igual ao que a gente viu há um segundo

Tudo passa, tudo sempre passará

Tudo muda o tempo todo no mundo

A vida vem em ondas

Não adianta fugir

Como um mar

Nem mentir

Num indo e vindo infinito

Pra si mesmo agora

Há tanta vida lá fora

Aqui dentro sempre  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no  
 Nada do que foi será  
 (De novo do jeito que já foi um dia)  
 (Tudo passa, tudo sempre passará)

Todo que se vê não é  
 Igual ao que a gente viu há um segundo  
 Tudo muda o tempo todo no mundo

(Não adianta fugir  
 Nem mentir  
 Pra si mesmo agora  
 Há tanta vida lá fora  
 Aqui dentro sempre  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no mar)

(Compositores: Luiz Maurício Pragana dos Santos / Nelson Cândido Motta Filho.  
 Interpretação: Lulu Santos)

Eu nunca sei que onda vem, se me derruba ou não me derruba. Esse lugar de insegurança, de vulnerabilidade (Clandinin; Connely, 2000, 2011, 2015; Meihami e Esmaili, 2024; (Kelchtermans 1993, 1996, 2005, e 2009) é um lugar incômodo para muitas pessoas, inclusive para mim, que gosto de estar no lugar das certezas. É desconfortável para muitas pessoas, inclusive para mim, que prefiro estar no lugar das certezas. Como diz a música: "A vida vem em ondas / Como um mar / Num indo e vindo infinito", as ondas são imprevisíveis, assim como os acontecimentos da vida, que também podem ser marcados por incertezas.

Eu sofro nessas situações de incerteza; elas causam-me aflição porque não estou preparada para qualquer onda. Porém, hoje entendo que esse lugar não existe, o lugar das certezas é o lugar de quem ainda não percebeu que não sabe tudo. (Dilma Mello, comunicação pessoal realizada em 24/02/2025)

Tem outro ponto que observo quando penso nessas ondas. Muitas vezes, elas vêm em sequência; mal termina uma já começa outra, então, quando vem a segunda onda, eu nem me levantei daquela que veio primeiro e tento ficar de pé, mas a outra me derruba. E fica um tumulto aqui dentro de mim, e eu me pergunto: Por que eu disse isso? O que eu fiz? Então, penso: "agora, eu tenho que ficar calada", ou, "não, agora eu tenho que falar". São situações que eu não tenho como evitar ou como controlar.

O inesperado de cada dia de aula tem a ver com interrupções de histórias, (MURPHY, 2004); são situações em que as pessoas vão interrompendo minha trajetória, minha história, a todo tempo e vão me impôr desafios, ora é a mãe que reclama e vira caso de polícia, ora é a diretora que me chama para sua sala no meio da minha aula, e tudo isso interrompe minha prática, tira meu tempo de dedicação com minha turma. É tanta coisa que interrompe minha prática que fica difícil saber como agir. Ser professora é muito desafiador porque envolve vários processos, tais como programar as aulas, elaborar materiais didáticos, lidar com alunos e alunas e lidar comigo mesma. São todos processos que requerem atenção, responsabilidade, riscos e desafios. Tudo isso, às vezes, me parece problemático, mas entendo, agora, que é, na verdade, constitutivo do meu dia a dia como professora. Todas essas situações são, na verdade, oportunidades e novas formas de aprendizagem para mim.

Outro ponto de discussão que trago é a lembrança de outra música, desta vez, a de Chico Buarque “Geni e o Zepelin”. O refrão “Joga pedra na Gení, joga bosta na Gení, ela é boa de apanhar, ela é boa de cuspir...” me remete a esse outro lugar de ser, enquanto professora, a partir do qual pareço me identificar com Gení porque me sinto como essa pessoa em quem todo mundo quer jogar pedra: ora é a mãe da menina, que acha que eu machuquei sua filha, ora é a diretora, que se omite e as colegas de trabalho que se esquivam, enquanto eu fico ali, a Gení, para ser repreendida por todo mundo.

Compartilho a letra da música que mencionei, pois ela me fez relacionar o lugar da Geni com o lugar de ser enquanto professora:

|                              |                            |
|------------------------------|----------------------------|
| Música: Geni e o Zepelim     | É a rainha dos detentos    |
| De tudo que é nego torto     | Das loucas, dos lazarentos |
| Do mangue, do cais, do porto | Dos moleques do internato  |
| Ela já foi namorada          | E também vai amiúde        |
| O seu corpo é dos errantes   | Com os velhinhos sem saúde |
| Dos cegos, dos retirantes    | E as viúvas sem porvir     |
| É de quem não tem mais nada  | Ela é um poço de bondade   |
| Dá-se assim desde menina     | E é por isso que a cidade  |
| Na garagem, na cantina       | Vive sempre a repetir      |
| Atrás do tanque, no mato     |                            |

Joga pedra na Geni  
 Joga pedra na Geni  
 Ela é feita pra apanhar  
 Ela é boa de cuspir  
 Ela dá pra qualquer um  
 Maldita Geni

Um dia surgiu, brilhante  
 Entre as nuvens, flutuante  
 Um enorme zepelim

Pairou sobre os edifícios  
 Abriu dois mil orifícios  
 Com dois mil canhões assim

A cidade apavorada  
 Se quedou paralisada  
 Pronta pra virar geléia

Mas do zepelim gigante  
 Desceu o seu comandante  
 Dizendo: Mudei de idéia

Quando vi nesta cidade  
 Tanto horror e iniquidade  
 Resolvi tudo explodir

Mas posso evitar o drama  
 Se aquela formosa dama  
 Esta noite me servir

Essa dama era Geni  
 Mas não pode ser Geni  
 Ela é feita pra apanhar  
 Ela é boa de cuspir  
 Ela dá pra qualquer um  
 Maldita Geni

Mas de fato, logo ela  
 Tão coitada, tão singela  
 Cativara o forasteiro  
 O guerreiro tão vistoso  
 Tão temido e poderoso  
 Era dela prisioneiro

Acontece que a donzela  
 E isso era segredo dela  
 Também tinha seus caprichos  
 E a deitar com homem tão nobre  
 Tão cheirando a brilho e a cobre  
 Preferia amar com os bichos

Ao ouvir tal heresia  
 A cidade em romaria  
 Foi beijar a sua mão  
 O prefeito de joelhos  
 O bispo de olhos vermelhos  
 E o banqueiro com um milhão

Vai com ele, vai Geni  
 Vai com ele, vai Geni  
 Você pode nos salvar  
 Você vai nos redimir  
 Você dá pra qualquer um  
 Bendita Geni

Foram tantos os pedidos  
 Tão sinceros, tão sentidos  
 Que ela dominou seu asco  
 Nessa noite lancinante  
 Entregou-se a tal amante  
 Como quem dá-se ao carrasco

|                             |                         |
|-----------------------------|-------------------------|
| Ele fez tanta sujeira       | Joga pedra na Geni      |
| Lambuzou-se a noite inteira | Joga bosta na Geni      |
| Até ficar saciado           | Ela é feita pra apanhar |
| <br>                        | Ela é boa de cuspir     |
| E nem bem amanhecia         | Ela dá pra qualquer um  |
| Partiu numa nuvem fria      | Maldita Geni            |
| Com seu zepelim prateado    | <br>                    |
| Num suspiro aliviado        | Joga pedra na Geni      |
| Ela se virou de lado        | Joga bosta na Geni      |
| E tentou até sorrir         | Ela é feita pra apanhar |
| <br>                        | Ela é boa de cuspir     |
| Mas logo raiou o dia        | Ela dá pra qualquer um  |
| E a cidade em cantoria      | <br>                    |
| Não deixou ela dormir       | Maldita Geni            |

(Compositor e interprete Chico Buarque)

Barcelos, em comunicação pessoal durante o Seminário de Pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada – SEPELA/2024, falou sobre o humorista do Instagram, Diogo Almeida, que ganha dinheiro falando mal das mazelas de professoras e professores. São sempre narrativas deprimentes sobre a docência, então, com um pensamento mais macro da profissão, parece que a docência virou a “Gení”, em quem todo mundo quer “jogar pedra”. Tudo aquilo que dá errado na sociedade é considerado por muitos como sendo culpa dos professores, como, por exemplo, o aluno que não consegue se sair bem nas matérias, ou o mau profissional que acaba se inserindo no mercado de trabalho, ou até mesmo o mau desempenho econômico do Brasil. Muitas pessoas não consideram outros fatores como o papel dos diretores, do contexto socioeconômico do país, as diretrizes traçadas pelo governo para a educação, as leis, ou outras eventualidades.

Enquanto fui/vou escrevendo minhas narrativas, vou me identificando com essa pessoa que é humilhada, ultrajada, me sentindo nesse lugar horrível e sinto a necessidade de ser reconhecida e identificada como alguém que faz alguma coisa boa na área da educação. Por essa razão, trago, para minha dissertação, momentos que eu entendo como bem-sucedidos, aulas legais, a partir das quais todos parecem aprender algo, se engajaram, parecem motivados e parecem se sentir felizes.

Vale esclarecer aqui que tive dificuldades para decidir se eu devia ou não falar sobre momentos em que me senti feliz e realizada durante as aulas. Fiquei pensando se eu devia ou

não deixar essas narrativas de fora do estudo, porque indagava se seria estranho eu me sentir bem contando histórias agradáveis, histórias que me deixaram feliz. Embora pudesse soar uma narrativa hollywoodiana conforme Clandinnin e Connely (2000, 2011, 2015), me indaguei: Seria errado ou inadequado eu me sentir satisfeita e realizada ao narrar momentos bem-sucedidos no exercício de minha profissão?

O termo *Story to live by*, de (Clandinin e Connelly, 2000, 2011, 2015) foi traduzido pelo grupo de pesquisa GPNEP como *Histórias que nos constituem*. Para Clandinnin e Connely (2000, 2011, 2015), o viver, o contar e o recontar de nossas experiências são um exercício contínuo de constituição identitária. Conforme vou narrando minhas histórias, vou desenhando quem eu sou, quem já fui e quem estou me tornando.

As narrativas de minha trajetória, contadas nesta dissertação, vão mostrando isso; vão construindo aspectos de minha identidade, traços identitários que eu já tive, que eu tenho hoje e que ainda estão em desenvolvimento. Esses aspectos identitários mostram como vou me tornando essa professora mais atenta a todas essas questões ligadas à minha prática docente e como eu venho lidando com as emoções de meus alunos e com as minhas próprias.

Quando estou num conflito emocional, e isso pode acontecer todos os dias, penso que eu não deveria ter feito tal ou tal coisa, ou ter dito isto ou aquilo, mas, segundo Barcelos (comunicação pessoal realizada no SEPELA 2024), nós docentes vamos dizer “N” coisas e não temos controle sobre como as outras pessoas vão reagir emocionalmente diante do que dizemos. A autora acrescenta que o aspecto positivo dessa falta de controle sobre nossas emoções é que podemos sempre aprender alguma coisa com nossas experiências comunicativas no contexto escolar, visto que as emoções que essas experiências despertam são um sinal de algo que precisamos repensar, rever ou até mudar. Inicialmente, eu quis falar sobre o que eu achava que eram experiências com emoções “positivas e negativas”, mas, depois, entendi, conforme explicou, Song (2025), Benesch (2018), que as emoções, em si, não são positivas ou negativas, como abordado na seção “Eu professora vivendo emoções em sala de aula”, página 30 desta dissertação.

A raiva, por exemplo, pode ter diferentes significados dependendo do contexto. Se um aluno sofre bullying e, geralmente, se mantém passivo, mas em determinado momento expressa sua raiva e reage, essa emoção pode ser experienciada de forma positiva para ele, pois representa uma mudança em sua postura. Por outro lado, se uma pessoa sofre agressões constantes, mas continua sorrindo e afirmando que está feliz, essa felicidade pode não ser

genuinamente positiva. O que determina se uma emoção é positiva ou negativa não é a emoção em si, mas a forma como a vivenciamos.

Podemos discutir as emoções no que se refere aos aspectos cultural, social e político ligados a elas (Benesch, 2017; Zembylas, 2006, 2007; Ahmed, 2004; Andrade Neta, 2023; Aragão, 2011). Então, por exemplo, existe uma norma, no que tange aos aspectos emocionais envolvidos no contexto de sala de aula, segundo a qual os professores não podem demonstrar raiva, e devem se conter.

No contexto escolar, a raiva pode ser experienciada de uma forma negativa pelo professor, mas a expressão dessa raiva, naquele contexto, pode ser reprimida. Isto é o que é esperado no contexto escolar. Assim, se eu expressar essa raiva da mesma forma como eu faria num contexto informal, não institucional, a diretora da escola pode até me demitir, por me considerar louca, dependendo de como minha raiva for expressa. Já num contexto informal, em casa ou com amigos, por exemplo, minha raiva poderia ser extravasada de forma mais espontânea e até mais agressiva e essa experiência poderia ser considerada positiva, dependendo das circunstâncias em que isto ocorresse.

As emoções fazem parte da vida dos professores e, por esta razão, a docência pode ser considerada uma atividade emocional. Zembylas (2003) explica que estamos lidando com o outro o tempo todo e, por isso, mesmo que eu fale sobre coisas experienciadas positivamente, inescapavelmente, terei que lidar com as reações que podem advir de minha narrativa e terei que lidar com as emoções decorrentes dela, que podem ser positivas ou negativas, agradáveis ou desagradáveis. Isto é o que nos caracteriza como seres humanos e pode não ser considerado como um problema, mas como um aspecto constitutivo dos seres humanos. Ao reconhecer que as emoções estão envolvidas em relações de poder, nas salas de aula, eu percebi também que elas surgem como potenciais áreas para resistência e transformação (Benesch, 2017 e 2018; Ahmed, 2004; Zembylas, 2011).

Acreditei, ingenuamente, que eu poderia moldar minhas emoções e as de meus alunos para conseguir uma aprendizagem sob meu controle, dentro do esperado, e a partir do “silenciamento emocional” (Andrade Neta, 2023). Mas é como se, de repente, eu pudesse perceber os fios (tais como aqueles mostrados na Figura 3) que estavam ali o tempo todo. Um livro pode trazer muitos conceitos e explicações sobre emoções, contudo ele não tem o poder de ensinar ou “treinar” (como era a proposta do projeto que estava sendo aplicado na escola) as emoções para que o aluno seja amável, ou que não fique triste, ou ainda que não sinta raiva.

**FIGURA 4 – MARIONETE**



123

(Extraída do livro de Sousanis, N., 2017, p. 123)

Descrição da imagem: apresenta uma imagem em preto e branco, com um boneco no centro, como se fosse o personagem “Pinóquio”, com fios amarrados por todos os lados. O fundo é escuro e há uma luz forte no centro, como um holofote que destaca a figura da marionete. Os fios alongam-se acima do boneco, sem definir quem os sustenta, fim da descrição.

Eu, por muitas vezes, senti medo, as emoções são subjetivas e influenciadas pelo contexto social e político, conforme argumentado por Ahmed (2004) que defende que a política interfere em nossa vida pessoal e profissional e que as emoções são influenciadas pelo meio. Diante do bullying ou do preconceito que sofro no ambiente escolar, a emoção que irei definir

será baseada no que senti. No entanto, outra pessoa, diante da mesma situação, poderia categorizá-la de forma diferente, como tristeza ou indignação. Isso depende da experiência e percepção de cada um.

De acordo com Zembylas (2011, p. 34), as relações de poder estão intrinsecamente ligadas ao debate sobre emoções, influenciando a forma como elas são expressas. Isso ocorre porque essas relações permitem que algumas emoções sejam experienciadas, enquanto outras são restringidas, frequentemente por meio de normas morais e valores sociais explícitos, como a busca pela eficiência, objetividade e neutralidade. Nesse contexto, a resistência faz parte desse processo e o poder não se manifesta apenas como repressão; ele também produz efeitos, como a construção de conhecimento e a legitimação de determinadas perspectivas como realidade.

De certa forma, eu também me vejo nesse papel de estar mexendo com os fios (como retratado na figura 3) na sala de aula, como se tudo estivesse sob meu controle. Ao pensar na narrativa do Ritmo Africano, por exemplo, eu acabei fazendo a música sozinha. Eu poderia ter deixado que os alunos fizessem toda a letra, o ritmo e planejado os ensaios. Para mim, essa vivência foi experienciada positivamente porque eu amo música, mas, para alguns alunos que talvez não gostem de música, essa experiência pode ter sido horrível e vivenciada negativamente.

Ainda sobre esse controle, na narrativa da videochamada, eu tinha a aflição, a angustia de ver o aluno aprendendo a decodificar as letras e era difícil para mim não intervir para acelerar o processo. Como a falta de controle mexe comigo! Cabe aqui também a discussão sobre a oralização em detrimento da leitura, questão que muitas vezes ocorre na escola quando o aluno está falando em voz alta e aplaudimos, dizendo que ele está lendo, reforçando esse equívoco, quando, na verdade, ele ainda não desenvolveu habilidades de leitura e escrita, e não comprehende o que lê, naquele processo de simples decodificação. Eu acabo sendo parte dessa engrenagem, desse sistema equivocado.

A educação ainda é muito engessada, por esta razão, a narrativa sobre a horta, que relata uma dinâmica em que eu tentava trabalhar a autonomia dos alunos, revela que eu esbarraava na questão das regras, das normas impostas pela instituição. Quando eu saia da sala e os alunos se sujavam, por exemplo, eu ouvia reclamações em vários níveis. Eu poderia ter insistido na atividade e deixado os discentes se sujarem durante todas as aulas de plantação, mas, mesmo

sendo contra a regra institucional, eu a segui por comodismo, para evitar que alguém viesse me incomodar.

Tomando como base os pressupostos de Dewey (1938, 2011), é possível inferir que a experiência e o fazer na horta, para aquelas crianças, poderiam propiciar um tipo de aprendizado que eles provavelmente não conseguiriam na sala de aula, sentadas, copiando conteúdos a eles apresentados. Implicitamente, esse “não sujar” está atrelado às ideias de que os alunos devem ser bonitinhos, limpos, usar roupa engomada, fazer fila indiana, pedir “por favor”, “com licença”, dizer “obrigada(o)”, sentar um atrás do outro, ter que fazer provas, dentre outras coisas. Em um momento em que eu poderia fazer tudo diferente e ajudar a mudar o sistema, eu acabei reforçando antigos preceitos, pois cedi para não ter problemas, para não ser repreendida, ou causar emoções experienciadas de forma negativa.

Sobre o campeonato de tabuada, eu tinha em mente que estava inovando, que havia sido maravilhoso, mas me dei conta, após discutir o tema com minha orientadora, de que aquela dinâmica ainda envolvia memorização, ou seja, os alunos que decoravam a tabuada eram os que tinham chance de ganhar pontos e vencer o jogo. Portanto, eu estava apenas dando um toque divertido em uma dinâmica que tinha a mesma estrutura antiga usada pelas escolas. Percebi, diante de minhas narrativas, que, mesmo tendo essa estabilidade, eu não arriscava ir contra o sistema.

Tendo mostrado as narrativas de campo e as discussões advindas delas, passo, a seguir, no capítulo 3, a conhecer e rever o arcabouço teórico que desenvolve discussões sobre as emoções.

## **MINHAS EXPERIÊNCIAS E MINHAS APRENDIZAGENS EM RELAÇÃO AS EMOÇÕES E AO CONHECIMENTO PRÁTICO-PROFISSIONAL**

*“Aprendi que as pessoas vão esquecer  
O que você diz  
As pessoas vão esquecer o que você fez,  
Mas as pessoas nunca esquecem  
Como você as fez sentir”*

Carl W. Buehner

Quando iniciei meus estudos sobre emoções, procurei buscar subsídios teóricos a partir de autores que desenvolveram estudos sobre o tema de minha pesquisa. Descobri que as emoções são categorizadas como cognitivas (Lazarus, 1991; Barrett, 2017); biológicas (Maturana, 2004); e de poder (Boler, 2005; Zembylas, 2006; Schutz, 2016; Kelchtermans, 2016; Lutz, 1988). No entanto, percebi que, apesar de essa categorização não contribuir diretamente para o desenvolvimento de minha pesquisa, ela me permitiu entender, dentre outras coisas, que, de uma maneira geral, as experiências que eu narrei e discuti estão atreladas a questões culturais e sociais (Barcelos, 2021; Barcelos *et al.*, 2022; Benesch, 2017; Ahmed, 2004; Zembylas, 2016; Barrett, bar2017) e que este ainda é um tema tabu no contexto de sala de aula, uma vez que, na escola, nós professoras e professores somos desencorajados a demonstrar nossas emoções.

Ao pensar sobre minhas emoções enquanto docente na rede municipal de Uberlândia, Minas Gerais, percebi que cada emoção que experimentei, seja como reação aos alunos ou às suas ações, estava atravessada por normas e expectativas institucionais. Conforme apontam autores como Barcelos *et al.* (2022), Benesch (2017), Ahmed (2004), Zembylas e Schutz (2016) e Barrett (2017), existe uma construção social e cultural que delimita quais emoções podem ou não ser expressas dentro do ambiente escolar. Assim, compreendi que, muitas vezes, enquanto professora, fui provocada a reprimir determinadas emoções, pois elas não eram vistas como aceitáveis dentro desse espaço e às vezes decidia reprimir outras vezes não.

As emoções são culturalmente moldadas por normas, valores e práticas de uma sociedade, como aponta Kelchtermans (2016). Da mesma forma, Boler (2005) defende que as emoções são construídas coletivamente, sob uma perspectiva feminista e crítica, argumentando que não são apenas experiências privadas, mas também fenômenos políticos que refletem e reforçam hierarquias sociais.

Ao me aprofundar nesses estudos, percebi o quanto essas teorias me convidaram a questionar minhas próprias crenças e meus próprios valores, promovendo uma postura mais reflexiva. Ahmed (2004), por exemplo, argumenta que as emoções não são apenas internas ou individuais, mas circulam socialmente, sendo mobilizadas em discursos políticos e sociais. Descobri que sou influenciada pelo meio em que estamos inseridos – cultural e socialmente – e isso afetou a forma como vivencio e reajo aos desafios e aprendizados, semelhante ao que Barcelos e Silva (2015) relatam. No entanto, essa construção não ocorre sem dificuldades; pode ser frustrante, exaustiva e até dolorosa.

Nesse ponto, começo a perceber as diferenças entre mim e muitas das pessoas com quem convivi ao longo da vida. Minhas escolhas políticas, pessoais e até mesmo as leituras que venho

realizando têm moldado minha maneira de enxergar o mundo, as pessoas e, consequentemente, meus alunos, ideia defendida por Zembylas (2009). Desde o início desta pesquisa, minha tolerância, minha compreensão e minha postura diante de diversas situações, especialmente dentro da sala de aula, passou por uma transformação. Meu olhar sobre praticamente tudo se tornou mais amplo e questionador.

Benesch (2017) traz uma perspectiva pedagógica que ressoa profundamente no meu modo de pensar as emoções no contexto de ensino-aprendizagem. Ela argumenta que as emoções de alunos e professores não devem ser ignoradas, mas utilizadas como um recurso para tornar o ensino mais inclusivo e equitativo. Em sua visão, as emoções não são apenas reações individuais, mas elementos influenciados pelo contexto social e político, podendo, inclusive, ser usadas para desafiar e transformar estruturas de poder. Já Zembylas (2005) enfatiza que a prática docente vai muito além do conhecimento técnico ou da simples transmissão de conteúdos. O ensino envolve relações humanas, comunicação e empatia.

Para desenvolver esta seção, busquei também conhecer as diferentes formas como autores entendem e discutem conceitos tais como afeto, cuidado e amizade, entendendo que a discussão central que ampara esta pesquisa é se emoções e sentimentos podem ser considerados sinônimos, ou se devem ser entendidos como conceitos distintos. Muitas vezes, esses termos são usados de forma intercambiável, mas as diferentes abordagens filosóficas, psicológicas e linguísticas sugerem que há nuances importantes a serem consideradas. Nesta pesquisa, restrinjo-me ao que alguns autores linguistas e linguistas aplicados afirmam sobre este tema. Ao longo de minha pesquisa, percebi que as emoções são compreendidas de diferentes maneiras pelos estudiosos da área. Barcelos (2015), por exemplo, admite que existem tantas definições de emoções quanto as próprias emoções que sentimos e suas infinitas combinações. Essa ideia faz sentido para mim, pois, ao longo de minha trajetória docente, vivi experiências emocionais diversas, muitas vezes contraditórias, que influenciaram diretamente minha prática em sala de aula.

Ross (2015) reforça essa complexidade ao afirmar que, embora não haja uma definição universalmente aceita para emoções, de modo geral, elas são consideradas sentimentos subjetivos e conscientes que evocam reações espontâneas e involuntárias diante de um evento específico. Isso me faz refletir sobre como, em diversos momentos do meu dia a dia na escola, sou atravessada por emoções inesperadas, que emergem sem que eu tenha total controle sobre elas.

Além disso, alguns autores apontam que as emoções estão ligadas às crenças e à identidade, podendo influenciar diretamente as ações dos professores (Aragão, 2005; Barcelos,

2015). Barcelos (2015) ainda ressalta que as emoções não são estáticas, mas sim construções dinâmicas que formam uma rede complexa capaz de modificar nossas percepções e influenciar nossas escolhas futuras. Esse pensamento me faz entender que minha trajetória profissional e, de certa forma, moldada pelas emoções que experimento no ambiente escolar, que acabam orientando minhas decisões pedagógicas e meu relacionamento com os alunos.

Ahmed (2004) traz uma perspectiva interessante ao afirmar que as emoções são essenciais para a constituição do psíquico e do social, pois permitem que esses dois âmbitos sejam delineados e percebidos como objetos distintos. Essa ideia reforça a importância das emoções na construção da identidade docente, algo que tenho vivenciado intensamente desde o início da minha pesquisa.

Schutz e Zembylas (2009) afirmam que as emoções representam uma dimensão fundamental na vida profissional dos docentes. Ao refletir sobre isso, percebo como minhas emoções impactam minha prática pedagógica e minha relação com os alunos e colegas. Cada emoção vivida na escola, contribui para a construção de minha identidade profissional, influenciando a forma como ensino, aprendo e me relaciono com o mundo ao meu redor.

Diante de tantos estudos, percebo que pesquisar sobre as emoções mudou minha compreensão sobre minha docência. Durante anos, pensei que deveria trabalhar os conteúdos que, de certa forma, impunham o controle das emoções no ambiente escolar, exigindo que nós professores contivéssemos nossas emoções e evitássemos demonstrar simpatias, ou animosidades. Hoje, entendo que talvez o mais libertador nessa jornada seja aceitar que não preciso ter total controle sobre o que sinto e que não há problemas em não saber qual emoção surgirá na sala de aula a cada momento, que não há como evitar certas emoções nem prever exatamente como reagirei diante das situações que se desenrolam. E, de fato, percebo que essa imprevisibilidade faz parte da experiência humana, sobretudo no que se refere à prática docente.

Os pressupostos de Deleuze (2002), me ajudaram a compreender os afetos como transformações de um estado para outro, associando-os à intensidade e à variação contínua da perfeição do ser ou do objeto afetado. Entendi que isso significa que os afetos não apenas modificam momentaneamente um estado, mas fazem parte de um fluxo contínuo de transformação, não existe um estado fixo de ser: estamos sempre sendo afetados e nos tornando algo novo a partir dessas interações.

Na prática, isso pode ser aplicado à maneira como vivenciamos nossas emoções e experiências. Por exemplo, eu posso sentir frustração diante de uma dificuldade em sala de aula, mas essa frustração não é um estado permanente; ela se transforma à medida que eu penso

sobre, aprendo e encontro novas abordagens. Assim, os afetos moldam continuamente nossa percepção e nossa relação com o mundo.

Refletindo sobre essas ideias, percebo como minhas próprias emoções são atravessadas por essa dinâmica de transformação. Mesmo em meio às tormentas pessoais do meu dia a dia, não consigo blindar completamente minhas emoções para que não cheguem ao ambiente escolar. Muitas vezes, percebo meu tom de voz um pouco mais apressado, minha postura um pouco mais rígida, como se um lembrete insistente ecoasse em minha mente, lembrando-me de que eu talvez não possa demonstrar minhas emoções. Nessas horas, respiro fundo, me recomponho e volto a focar no essencial, exercer minha docência da melhor forma possível.

Mas ensinar não é apenas cumprir um papel é, para mim, um processo produtivo no sentido mais humano do termo. Quando falo em produtividade, refiro-me à capacidade de integrar minhas emoções ao ensino, de encontrar alegria no aprendizado de meus alunos, mesmo que essa alegria precise, em alguns momentos, ser contida ou camouflada.

Vivemos em um mundo globalizado e altamente tecnológico e sei que isso tem um preço. Sinto minhas emoções frequentemente atropeladas pela correria do dia a dia e pelas crescentes exigências sobre o papel docente. A este respeito, Benesch (2012) argumenta que os estudos sobre emoções no contexto escolar ajudam a compreender o impacto que elas exercem tanto sobre professores quanto sobre alunos. E eu, ao longo desta pesquisa, percebia, cada vez mais, que essas transformações socioculturais me moldaram e influenciaram minha prática docente, mas também reconfiguraram a forma como entendo minhas próprias reações.

Outro ponto relevante é a conexão entre o afeto e o cuidado. Ao discutir a ética do cuidado, Tronto (1993, 2013) foca na responsabilidade relacional, ou seja, no cuidado das necessidades dos outros. A autora sugere que o cuidado não é apenas uma questão individual, mas uma prática social que envolve a confiança, a atenção e a competência. Essa ética se distancia de uma abordagem individualista e propõe que o afeto, enquanto prática relacional, é essencial para a justiça social e para a formação de uma sociedade mais inclusiva.

Entendi, do estudo de Tronto (1993, 2013), que a dualidade entre afeto e cuidado, bem como a responsabilidade envolvida na prática social, talvez possa, cada vez mais, contribuir para a constituição de uma sociedade em que essas práticas estão ausentes no ambiente familiar, o que acaba refletindo na escola por meio de comportamentos agressivos ou, em alguns casos, de uma completa dispersão. Diante disso, percebi o quanto eu, enquanto professora, preciso exercer um grande controle emocional para lidar com essas manifestações experenciadas, nem sempre positivas.

Senti que tive coragem de transformar minha postura, inspirada pelos conhecimentos que venho construindo. Sei que ainda é um passo pequeno, mas, ao longo de minha trajetória, aprendi que a única pessoa que realmente posso mudar sou eu mesma. Quanto às demais mudanças, sejam elas relativas aos outros ou ao ambiente, percebo agora que não tenho qualquer controle sobre elas, mas isso não significa que ficarei de mãos atadas. Sempre tentarei pôr em prática ações que possam contribuir de alguma forma com o trabalho com as emoções em minhas aulas.

Ao aprofundar minhas leituras, comprehendi que a amizade, dentro do contexto educacional, vai além das relações interpessoais comuns. Ela pode ser uma ponte para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e cooperativo. A ideia proposta por Crane (2005) me fez enxergar a pedagogia de uma forma diferente: como uma prática de amizade, em que o respeito mútuo e a confiança podem ocupar o lugar de uma hierarquia rígida entre professor e aluno.

Ressignifiquei minha maneira de perceber a afetividade na sala de aula. Passei a entender que as emoções dos alunos não apenas influenciam seu desempenho, mas também sua disposição para aprender e se engajar. Isso me fez ver o quanto minha postura pode impactar esse processo. Se, em vez de me apoiar apenas na autoridade, eu construir uma relação baseada no diálogo e na confiança, posso contribuir para um aprendizado mais significativo. É um caminho que exige sensibilidade e disposição, mas que transforma não apenas os alunos, mas também minha própria experiência docente.

Entendi que, no processo de aprendizagem de línguas, tal como proposto por Krashen e Terrell (1983), a afetividade desempenha um papel fundamental. Nos estudos sobre o conceito de "filtro afetivo", comprehendi que fatores emocionais, como a ansiedade, podem influenciar diretamente o processo de aquisição de uma nova língua e qualquer aprendizagem de algo novo.

Compreendi também que o "filtro afetivo" proposto por Krashen e Terrell (1983), funciona como uma barreira emocional que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem. Quando um aluno se sente confiante, motivado e emocionalmente seguro, esse filtro é reduzido, permitindo que ele construa melhor os novos conhecimentos. No entanto, quando há ansiedade, medo de errar ou falta de motivação, o filtro se eleva, dificultando a assimilação da língua e prejudicando a aprendizagem (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011).

Essa elevação do filtro afetivo pode ser especialmente evidente no aprendizado de línguas estrangeiras, em que a insegurança diante da pronúncia, da gramática ou da interação oral pode gerar um bloqueio emocional. A ansiedade, nesses casos, pode impedir que o aluno se arrisque, pratique e, consequentemente, aprenda de forma mais eficaz. Embora essa

discussão tenha sido feita pelos autores pensando no ensino de línguas adicionais, essas noções podem ser consideradas para outros contextos de ensino e aprendizagem, como o meu, por exemplo me refiro à construção do conhecimento prático-profissional. Nesse sentido, a influência das emoções no processo de ensino-aprendizagem pode extrapolar o domínio linguístico e se manifestar em diversas áreas do conhecimento, impactando diretamente a forma como os indivíduos assimilam e aplicam novos saberes em suas práticas cotidianas. A insegurança e o medo do erro, por exemplo, não são exclusivos do aprendizado de idiomas, mas também podem fazer parte dos contextos nos quais a vivência prática são fundamentais para o desenvolvimento profissional. Dessa forma, compreender e considerar os aspectos emocionais na formação docente e na construção do conhecimento prático-profissional pode ser importante para promover um ambiente de aprendizagem contínuo e mais seguro.

Compreender o papel da afetividade nesse contexto é essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, no qual os alunos se sintam encorajados a errar, experimentar e, acima de tudo, a se expressar sem medo.

*“Gente não nasce pronta e vai se gastando,  
gente nasce não-pronta e vai se fazendo.”*

*Costella*

Na próxima seção,uento como conheci, estudei e compreendi o processo de construção do conhecimento prático-profissional e do conhecimento prático-pessoal.

### **Minhas Construções do Conhecimento Prático-Pessoal e do Conhecimento Prático-Profissional**

Nesta seção, busquei compreender a construção do conhecimento prático-pessoal e prático-profissional, com base nos estudos de Clandinin e Connelly (1995), pioneiros na abordagem dessa temática no campo da educação. Esses autores introduziram a metáfora da "paisagem", que associa o conhecimento docente ao local, ao tempo e às relações entre os

envolvidos no processo educacional. Assim, comprehendi que meus saberes como professora não podem ser rigidamente separados entre teoria e prática, pois essas divisões não captam a complexidade da docência. Pelo contrário, o conhecimento docente se constitui em uma fusão de experiências vividas e formação profissional, conforme argumentam Clandinin e Connelly (1995).

Durante muito tempo, acreditei que meu conhecimento docente fosse estritamente técnico. No entanto, autores como Clandinin e Connelly (1995), Dewey (1938; 2011), Fenstermacher (1994), Elbaz (1983) e as discussões de Colmanetti (2016) me permitiram compreender que as experiências que vivencio como professora são essenciais para construção do conhecimento prático-profissional. Esse conhecimento não é estático, mas se transforma continuamente à medida que vivencio novas experiências, reflito sobre minha prática e interajo com diferentes contextos e pessoas. Ao tentar entender o sentido de construção do conhecimento prático-profissional em Clandinin e Connelly (1995), percebi que o conhecimento prático-pessoal está profundamente entrelaçado a esse processo de construção do conhecimento prático-profissional.

Fui percebendo que o conhecimento prático-profissional vai se construindo a partir de minhas vivências como professora, ou seja, de minha trajetória de vida, de minha formação acadêmica e de minha experiência profissional. Compreendi que minhas próprias experiências influenciam a forma como ensino e como ressignifico minhas práticas pedagógicas. Minhas singularidades sempre estiveram presentes nesse processo e é justamente no entrelaçamento entre minha vida pessoal e minha formação que construí meus saberes e sigo em constante transformação.

No início de minha carreira, acreditei que a disciplina rígida era a melhor estratégia para a aprendizagem. Busquei controlar não apenas o comportamento e as emoções dos alunos, mas também minhas próprias emoções. No entanto, eu comprehendi, narrativamente, as emoções em minha prática docente e analisei, narrativamente, minhas experiências em sala de aula. Isto me ajudou a entender que o diálogo, a observação das vivências e o fato de deixar que as emoções fluíssem, mesmo sem saber exatamente como lidar com elas, favoreceu um ambiente mais produtivo, que contribuiu para a construção do meu saber. Compreendi que a construção do conhecimento prático-pessoal e prático-profissional, como propõem Clandinin e Connelly (1995), é flexível e se reconfigura constantemente a partir das experiências, das vivências e dos significados atribuídos à convivência em sala de aula.

Minha trajetória profissional me mostrou que o conhecimento prático-profissional se desenvolve no dia a dia da sala de aula, nas interações com os alunos, nas dinâmicas

pedagógicas e nos desafios do ensino. O contato direto com as realidades dos estudantes e a compreensão das emoções vividas no contexto escolar foram fundamentais para essa construção, ponto enfatizado por Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015). Reforcei, para mim mesma, a ideia de que o aprendizado docente não ocorre apenas pela teoria, mas sim, sobretudo, pelo que vivencio e compartilho em meus relacionamentos no contexto da escola, aspectos que estão em constante ressignificação, no que se refere à minha atuação e ao meu entendimento sobre o mundo.

Ao longo desse processo, enxerguei o ensino em uma perspectiva mais ampla, considerando os aspectos sociais, culturais, políticos e históricos que permeiam a prática docente, conforme aponta Elbaz (2007). Meu conhecimento prático não se limitou ao “saber fazer”, mas incorporei também o conteúdo, as orientações pedagógicas e os fatores situacionais que influenciam minhas escolhas. Assim, minha prática docente foi moldada pelos meus valores, meus princípios, minhas concepções da vida e minhas interpretações do ambiente educacional. Foi a partir de minhas próprias indagações e trocas de experiências que passei a compreender melhor minha atuação como professora.

Sou professora e hoje comprehendo que minha trajetória em sala de aula é tecida por histórias, como sugerem Clandinin e Connelly (1995). A cada dia, um novo capítulo se escreve diante de mim, entrelaçando experiências, desafios e aprendizados. Minha prática docente não se sustenta apenas a partir de teorias distantes; ela se constrói na vivência, no diálogo constante com meus alunos e comigo mesma.

Quando entrei na sala de aula hoje, vi os olhares curiosos de meus alunos, esperando por algo novo. Eu tinha planejado a aula cuidadosamente, baseada em teorias que já havia estudado, mas, ao perceber o ritmo da turma, soube que precisaria ajustar minha abordagem. Foi aí que comprehendi, mais uma vez, que ensinar é viver uma história em movimento.

Euuento histórias sobre minhas experiências: aquele aluno que superou suas dificuldades, a menina que encontrou sua voz na escrita, o garoto que se emocionou ao entender um conceito que antes parecia inalcançável. Mas não apenasuento essas histórias, eu as reformulo. Volto a elas, reflito sobre o que poderia ter sido diferente, sobre as palavras que escolhi, sobre o impacto que causei. E, ao reformular essas narrativas, eu me reinvento como professora. Na aula seguinte, entro na sala já transformada. A história que vivi ontem me molda hoje. Modifico minha abordagem, experimento uma nova estratégia, escuto com mais atenção. Minha prática não é fixa; ela pulsa com as experiências que acumulo, com as histórias que reescrevo e vivo.

Diferentemente do conhecimento teórico que leio nos livros, ou da retórica profissional que encontro em congressos e formações, o conhecimento que aplico em sala de aula tem corpo, tem vida. Ele não é um conjunto de conclusões estáticas, mas uma narrativa que cresce comigo, que se adapta e se fortalece a cada novo encontro, a cada novo olhar. Sou personagem e autora dessa jornada, e é nela que minha identidade docente se constrói.

## MINHA CAMINHADA NARRATIVA PERMEADA DE EMOÇÕES

Comecei esta pesquisa esperando encontrar respostas sobre como regular minhas emoções e as de meus alunos. No entanto, ao longo do caminho, minha compreensão sobre as experiências vividas passou por diversas transformações. Passei a investigar, narrativamente, a construção do meu conhecimento prático-profissional e tive a oportunidade de desenvolver novos aprendizados; tive oportunidade de construir novos conhecimentos, de que as emoções fazem parte de minha prática docente. Não posso controlá-las, mas sei que elas impactam minha forma de estar em sala de aula e moldam minha prática profissional. Compreendi que não há uma receita pronta para lidar com as emoções, pois elas são vividas a cada momento, servindo como indicativos do que precisamos rever e transformar.

Aprendi, sobre mim mesma, que tenho grande dificuldade em expressar e dar visibilidade às emoções que se digladiam dentro de mim. Tenho dificuldades de olhar para mim mesma, de falar sobre mim e de expor minhas emoções. Assim, revisitei vivências em que experimentei diferentes emoções em diversas situações no contexto escolar, para tentar me despir de minhas formalidades e infalibilidades.

Antes, eu vivia sem dar atenção às emoções; eu as naturalizei e não me preocupei em compreendê-las ou refletir sobre como as vivia e como as expressava. No entanto, ao longo da pesquisa, percebi que essas emoções não são apenas reações isoladas, mas elementos que influenciam minha prática e minha compreensão sobre a relação entre ensino e aprendizagem. Eu entendi que as emoções impactam minha postura pessoal e profissional e minha interação com os alunos e que, muitas vezes, eu não soube como lidar com elas.

No início do processo de pesquisa, me concentrei em lembranças e situações que despertaram em mim raiva, tristeza, ansiedade e medo. Ao compartilhar minhas narrativas com colegas no Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP), percebi que me identifiquei como uma pessoa injustiçada. Muitas vezes, meus alunos eram retratados como algozes e eu como vítima. Após reflexões e questionamentos feitos pelo grupo, compreendi que aquela era apenas uma das possíveis leituras de minha história. Então, busquei recordar vivências bem-sucedidas, em que experimentei emoções como alegria, euforia e carinho. Compreendi que não há problemas se eu não souber qual emoção vai aparecer daqui a pouco na sala de aula e que não tem como eu evitar que elas aconteçam, nem como prever o que acontecerá em seguida.

Ao reler minhas narrativas, percebi o quanto sou controladora. Quando as situações fogem do que espero, geralmente me frustra e experimento emoções como raiva, medo e tristeza. Por outro lado, quando as aulas seguem conforme o planejamento, sinto emoções como alegria e euforia. Este entendimento levou-me a questionar: Por que sinto essa necessidade de controle? O que me fez desenvolver essa característica? Além disso, percebi que tenho dificuldades em expor minhas emoções. Meus familiares e colegas frequentemente dizem que pareço distante, como se não demonstrasse o que sinto. No entanto, por dentro, muitas vezes me sinto como um vulcão em erupção, enquanto, por fora, mantendo um semblante calmo e sério.

Uma pergunta que me foi feita várias vezes no decorrer de minhas investigações foi por que sinto tanta raiva. Eu pensei: “será que trago essa emoção tão forte das minhas experiências na infância?”. Depois do estudo, entendi que as emoções podem ser vivenciadas positiva e/ou negativamente, Song (2025). Então, essa raiva que sinto me impulsiona para resolver situações e me faz caminhar e não ser reativa com as pessoas.

Foram muitos os conflitos que vivenciei ao investigar esse tema. Eu acreditava que estava mostrando minhas emoções nas narrativas, mas, na verdade, estava apenas racionalizando-as. Quando me perguntavam "E daí, e as emoções?", sentia como se estivesse afundando em areia movediça, vendo minhas certezas se transformarem em dúvidas e inseguranças, o que foi muito bom porque compreendi que o problema não está em eu ter incertezas e insegurança no percurso, mas em como lidar com elas. Compreendi, então, que narrar emoções não é apenas descrevê-las, mas interpretá-las no ato de contar, permitindo-me revisitá-las e observá-las por outro ângulo.

Por várias vezes, durante minha pesquisa, fui levada a perceber a forma como eu, em geral, utilizava a dualidade do certo e errado, mesmo tendo a consciência de que, entre o preto e branco há uma variedade de tonalidades no meio, mas o meu automatismo falava mais alto e, nas minhas falas pessoais, lá estava a dupla, novamente.

A pesquisa também me fez perceber que os contextos em que minhas experiências aconteciam não se limitavam ao espaço físico da sala de aula. Passei a enxergar que esses espaços são também construídos pelas relações, pelos significados que atribuímos às vivências e pelas histórias compartilhadas. Aprendi que não tem como saber o que vai acontecer na aula do dia seguinte; por mais que eu queira não tem como.

Ao longo desse percurso, percebi que construir uma narrativa pessoal e profissional é um processo desafiador. Aprendi a ser pesquisadora, comprehendi e enfrentei uma adaptação intensa para lidar com as exigências do mundo acadêmico. Apesar dos desafios, aprendi a escrever uma dissertação e a utilizar a primeira pessoa do singular nesse tipo de texto acadêmico, algo que, inicialmente, eu acreditava não ser permitido.

No decorrer de minha investigação, comprehendi que a perspectiva teórico-metodológica da perspectiva da Pesquisa Narrativa é muito complexa. Não posso afirmar que sou uma pesquisadora narrativa, mas uma pesquisadora narrativa em construção, pois essa identidade exigiria muitos anos de estudo. Além disso, percebi que, cada vez que revisito o que já estudei, descubro novos conhecimentos, pois o amadurecimento e o estudo me permitiram enxergar diferentes ângulos sobre o mesmo tema.

Vale ressaltar que algumas vivências me possibilitaram compreender certos conceitos. Por exemplo, o recontar (retelling) não é simplesmente contar de novo. Segundo Mello (em comunicação pessoal no GPNEP, 2024), ao narrarmos nossas experiências e reflexões, realizamos diversos recontares. Esse processo implicou atribuição de sentido e uma interpretação consciente dos acontecimentos. Diferentemente do contar inicial, que pode ser mais espontâneo, o recontar já carrega escolhas deliberadas, destacando aspectos que considerei significativos. Essa compreensão aprofundou minha percepção sobre o papel da narrativa na construção do conhecimento.

Entendi que minhas experiências estão situadas em um período específico, mas que, ao narrá-las, devo considerar não apenas o presente, mas também meu contexto passado e minhas projeções futuras. Foi um aprendizado desafiador, mas fundamental para minha formação como pesquisadora.

Ao longo das interações nas orientações individuais, no SEPELA e nas bancas de qualificação, aprendi que minha dissertação não é apenas um produto final, mas um processo em constante construção. Com cada contribuição, eu enxerguei minha pesquisa com novos olhos, percebi lacunas, reformulei ideias e fortaleci meu entendimento. Com isso, comprehendi que recontar minhas histórias não significa apenas revisar o texto, mas ressignificar minhas experiências e aprofundar minha compreensão sobre o tema estudado.

Inicialmente, essa necessidade de reescrita me causou resistência, pois desafiou minha tendência de buscar uma única verdade sobre os eventos vividos. No entanto, comprehendo agora que esse processo não negou minha experiência, mas a enriqueceu, ampliou minhas interpretações possíveis. Entendi que as histórias são relacionais, situadas no tempo e no espaço e continuamente reinterpretadas, à medida que dialogamos com outros e com nós mesmos.

Sei que muitos aprendizados ainda não consegui compreender. Por exemplo, não entendi muito bem o sentido de “puzzle”; tive dificuldades em identificá-lo em minha pesquisa. Por ser uma pesquisadora iniciante, eu também não entendi completamente os movimentos da pesquisa narrativa. Foi um primeiro exercício e entendo que tenho que ler e estudar muito mais.

Ao reler capítulos do livro sobre pesquisa narrativa Clandinin e Connely (2015), percebo que os textos parecem outros, porque minha percepção mudou. O que antes passava despercebido, agora faz sentido. Essa transformação reflete não apenas meu maior entendimento de alguns aspectos, mas também um amadurecimento pessoal. Por muitas vezes, eu fiz generalizações que não cabem na pesquisa narrativa, mas aprendi, com esta experiência de pesquisa, que ela não resolve os problemas do ser humano, mas possibilita uma maior compreensão de determinados fenômenos, como o que eu investiguei na pesquisa aqui relatada.

**FIGURA 5 – RELENDÔ O LIVRO DA PESQUISA NARRATIVA**



Fonte: Fotografia feita por mim em 18/07/2024

Descrição da imagem: fotografia: apareço de perfil direito, uma mulher branca, de cabelos vermelhos, usando óculos, uma camiseta verde e, por cima, uma blusa de frio vinho. Estou em pé, de frente para uma mesa de madeira, sobre a qual estão dispostos alguns livros que li e estudei durante minha pesquisa. Duas cadeiras que fazem parte desse conjunto também são visíveis na imagem, assim como um enfeite de madeira. Entre os livros, destacam-se: Emoções e Ensino de Línguas, de capa vermelha; (Trans)form(ações) de Alunos, Professores e Formadores de Professores de Línguas, com capa metade roxa e metade cinza; e Afetividade e Emoção no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares, cuja capa é dividida entre azul-escuro e lilás. No momento registrado pela foto, estou com a mão estendida sobre o livro Pesquisa Narrativa, de capa bege e azul, com seu título destacado ao centro em letras grandes, o qual eu relia naquele instante, fim da descrição.

Reconheço, agora, que minha pesquisa sobre emoções me ajudou a compreender um pouco mais sobre minhas próprias experiências, apenas as minhas, mas não vai resolver as questões complexas sobre emoções em minha sala de aula e nem resolver questões que possam surgir nas salas das (os) outras professoras (es) da escola, nem da sala ao lado; poderá, contudo, proporcionar algumas revelações que podem inspirar outros estudos sobre o tema.

Minha trajetória também se cruzou com a do professor-pesquisador Oliveira (2017a) que, ao contar e recontar suas experiências, percebeu que sua visão sobre a docência foi ressignificada ao longo do tempo. Suas reflexões me ajudaram a questionar se minha busca por regular as emoções dos meus alunos não representava, para mim, um desejo de controle e segurança na prática docente.

Aprendi que conversar com a turma sobre as emoções que surgem na sala de aula é um rico laboratório de experiências emocionais compartilhadas. Entendi, sobretudo, que minha identidade docente está em constante construção, permeada por minhas vivências, meus desafios e meus aprendizados.

Após finalizar essas considerações e refazer o caminho mental desde o momento em que ingressei no mestrado, há dois anos, até o presente, senti o desejo de compor um poema que expressasse minhas dúvidas e aflições ao longo desse percurso. A seguir, apresento o que produzi para concluir minha dissertação.

## **SILENCIO E PAPEL**

**Vim ao mestrado com um sonho traçado,  
Mas foi ele que me desfez e refez.  
No desconforto, me vi questionando,  
Quem sou eu nas palavras que escrevo?**

**Carrego emoções entre linhas incertas,  
Me perco e me encontro em cada sentença.  
Escolhi bem as palavras que trouxe?  
Ou são elas que agora me escolhem?**

**O que escrevo tem peso e sentido?  
Ou apenas ecoa em silêncio e papel?  
No caminho certo ou no incerto caminho,  
Aprendo que a dúvida também é saber.**

**Aflição, angústia, ocultação, mas também descoberta,  
sou texto, sou voz, sou quem quer entender.  
O mestrado me inquietou, me despertou,  
me ensinou, a enxergar a vida por novos ângulos,  
um recomeço.**

**Adriane Borges Faustino Vieira 07/03/2025 01:02**

## **REFERÊNCIAS**

AHMED, Sara. **The Cultural Politics of Emotion**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 101-120, 2005.

-----, Emoções no ensino/aprendizagem de línguas. In: ANDRADE, M. R. M. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. São Paulo: Pontes Editores, 2011. p. 163-189.

BARCELOS, A.M.F. Reflexões, Crenças e Emoções de Professores e da Formadora de Professores. In: BARCELOS , A. M.F.; COELHO, H.S.H. (Org.). **Emoções, reflexões, e (trans) form (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, v. 5, 2010, p. 57-81.

-----, Unveiling the Relationship Between Language Learning Beliefs, Emotions, and Identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [S.I.], v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015. Disponível em: <<https://doi.org.10.14746/ssllt.2015.5.2.6>>. Acesso em: 06 maio 2024.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; SILVA, D. D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, n. 24, p. 6-19, 2015. Disponível em: <[https://www.academia.edu/13771390/CREN%C3%87AS\\_E\\_EMO%C3%87%C3%95ES\\_D\\_E\\_PROFESSORES\\_DE\\_INGL%C3%87AS\\_EM\\_SERVI%C3%87O](https://www.academia.edu/13771390/CREN%C3%87AS_E_EMO%C3%87%C3%95ES_D_E_PROFESSORES_DE_INGL%C3%87AS_EM_SERVI%C3%87O)>. Acesso em: 06 maio 2024.

----- Emoções de professores de línguas: o que sabemos? **RAPLE** – Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras. 24 set. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=igePrPUM950>>. Acesso em: 06 maio 2024.

**BARCELOS**, Ana Maria Ferreira; **ARAGÃO**, Rodrigo Camargo. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, Kyiv, UK, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/AragoBarcelos\_2018.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

**BARCELOS**, Ana Maria Ferreira *et al.* Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. [S.l.], v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/i/2022.v22n1/>>. Acesso em 13 dezembro 2024.

**BARRETT**, Lisa Feldman. **How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain**. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2017.

**BENESCH**, Sarah. **Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis**. Nova Iorque: Routledge, 2012. 160 p.

----- **Emotions and English Language Teaching**, Nova Iorque: Routledge v. 1, 2017. 216 p.

----- Emoções como agência: regras de sentimento, trabalho de emoção e tomada de decisão de professores de inglês, **System** v. 79, p. 60-69, 2018.

**BOLER**, Megan. **Feeling Power Emotions and Education**. New York: Taylor & Francis e-Library and Routledge, 2005.

**CLANDININ**, D. J.; **CONNELLY**, M. Teachers' professional knowledge landscapes. New York: Teachers College Press, 1995.

----- **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey Bass, 2000.

----- **Pesquisa narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

----- **Pesquisa narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2a ed. 2015.

**COLMANETTI**. Debliane Pavini de Melo. **Narrativas de uma tutora**: entendendo a construção do conhecimento prático-profissional do professor. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

CURY, Augusto. **As armadilhas da mente e os códigos da inteligência:** parte 1. Ribeirão Preto SP: Escola de Inteligência, 2016a. Disponível em: <<https://fliphml5.com/junpr/ktcj/basic>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CURY, Augusto. **As armadilhas da mente e os códigos da inteligência:** parte 2. Ribeirão Preto, SP: Escola de Inteligência, 2016b. Disponível em: <<https://fliphml5.com/junpr/ovkj/basic>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

DEWEY, J. **Experience and education.** New York: Collier Books, 1938 Petrópolis: Vozes, 2011.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words.** London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

ELBAZ, F. **Teacher thinking, study of practical knowledge.** Londres: Croom Helm, v. 1. 2018. 254 p.

FENSTERMACHER, G. The Knower and the Known: the nature of Knowledge in research on teaching. **Review of Research in Education**, California: v. 20, n. 1, Jan. p. 3-56, 1994.

IZEMBARGER, Lynn; ZEMBYLAS, Michalinos. The emotional labour of caring in teaching. **Teaching and Teacher Education** v. 22, janeiro de 2006, p. 120–134.

KELCHTERMANS. Geert. The Emotional Dimension in Teachers' Work Lives: A Narrative-Biographical Perspective. In: M. Zembylas and P.A. Schutz (Eds.) **Methodological Advances in Research on Emotion and Education.** Springer International Publishing, 2016.

LAZARUS, Richard S. **Emotion and Adaptation.** New York: Oxford University Press, 1991.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. A. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: Mariana R. Mastrella-de-Andrade (Org). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas:** Múltiplos Olhares. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 17- 48.

MATURANA, Humberto R. **Amar e Brincar:** fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências:** buscando espaço para formação de professores na aula de língua inglesa no curso de Letras. Orientadora: Maria Antonieta Alba Celani. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MEIHAMI, Hussein; SAJAD, Esmaili. Vulnerabilidade emocional e estratégias de regulação emocional de professores de TAFL e TEFL em aulas online. **Pensares em Revista**, Vol. 33, pp. 913–929, 2024.

MURPHY, S. M. **Understanding Children's Knowledge:** a narrative inquiry into school experiences. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Alberta, Canadá, 2004.

ROSS, Andrew S. From motivation to emotion: a new chapter in Applied Linguistics research. University of Sydney: **Papers in TESOL**, v. 10, 2015.

SCHUTZ, Paul. A. e ZEMBYLAS, Michalinos. **Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives.** Nova Iorque: Springer. 390 p. 2009.

SONG, Juyoung. Critical Approaches To Language Teacher Emotions. YouTube, 14 fevereiro 2025. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cf0Dp3etgss>>. Acesso em: 21 fevereiro 2025.

SZUNDY, Paula Tatianne Carrera. A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: Que Línguas(gens) são (Des)legitimadas?. In: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas. São Paulo: Pontes Editores, 2019, p. 121-151

ZEMBYLAS, Michalinos. Emotions and Teacher Identity: A Post-structural Perspective. **Teachers and Teaching: theory and practice**, Vol. 9, No. 3, 2003. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/240532041\\_Emotions\\_and\\_Teacher\\_Identity\\_A\\_poststructural\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/240532041_Emotions_and_Teacher_Identity_A_poststructural_perspective)>. Acesso em 21 jul. 2024, p. 31-43.

----- Caring for Teacher Emotion: Reflections on Teacher Self-Development. **Studies in Philosophy and Education** 22, 103–125 (2003).

----- Para além da cognição e das crenças docentes: o valor da etnografia das emoções no ensino. **Revista Internacional de Estudos Qualitativos em Educação**, Vol. 18, nº 4, julho-agosto de 2005, p. 465-487.

----- **Teaching with Emotion:** A Postmodern Enactment. 2006. Disponível em: <[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-0545-6\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-0545-6_3)>. Acesso em: 21 jul. 2024.

----- **Mobilizing Anger for Social Justice:** The Politicization of the Emotions in Education. 2007. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210601151516>>. Acesso em 21 jul. 2024.

----- The Politics of emotions: affective economies, ambivalence, and transformation. In: SAMIER, Eugenie; SCHMIDT, Michèle. **Emotional Dimensions of Educational Administration and Leadership.** Nova Iorque: Routledge, 2009. Disponível em: <[https://www.routledge.com/Emotional-Dimensions-of-Educational-Administration-and-Leadership/Samier-Schmidt/p/book/9780415686518?Srsltid=AfmBOor5vrqnAiplH5Q5z14ryowxDQx9D9KEnzKBa8Sb1ZLHCZVlt\\_Xa](https://www.routledge.com/Emotional-Dimensions-of-Educational-Administration-and-Leadership/Samier-Schmidt/p/book/9780415686518?Srsltid=AfmBOor5vrqnAiplH5Q5z14ryowxDQx9D9KEnzKBa8Sb1ZLHCZVlt_Xa)>. Acesso em: 21 jul. 2024.

ZEMBYLAS, Michalinos; SCHUTZ, Paul A. **Methodological Advances in Research on Emotion and Education.** Switzerland: Springer International Publishing, 2016. Disponível em: <<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-29049-2>>. Acesso em: 21 jul. 2024, p. 13 a 14.

## ANEXO

### Origem do Programa Escola da Inteligência

O Programa Escola da Inteligência foi idealizado pelo médico, psiquiatra e escritor brasileiro Dr. Augusto Cury (1958), com base na Teoria da Inteligência Multifocal, criada por ele. O seu intuito é desenvolver as habilidades socioemocionais das crianças e dos adolescentes em todas as fases da idade escolar<sup>2</sup>, a fim de aprenderem a lidar com as adversidades da vida e, principalmente, com o seu mundo interior. Algumas dessas habilidades incluem: administração do tempo, autonomia, cooperação, criatividade, liderança, resiliência, autoestima, resolução de problemas, respeito às opiniões alheias, autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsáveis<sup>3</sup>.

O Programa foi criado em dezembro de 2010 e as ações propostas por ele confirmam a necessidade da educação socioemocional para a formação integral do ser humano, representando o atendimento dessa necessidade latente no Brasil e no mundo<sup>4</sup>. Na implantação do Programa, Augusto Cury estabeleceu uma parceria com o cantor Léo, da dupla Victor & Léo, empresário do agronegócio, com certificado em Programação Neurolinguística pela Sociedade Brasileira de Neurolinguística.

Léo Chaves<sup>5</sup> tem se aprofundado nos estudos de inteligência emocional, gestão da emoção, filosofia, pedagogia, educação familiar e escolar, além de processos de *coach* (instrutoria). É presidente fundador e executivo do Instituto Hortense, cujo objetivo é desenvolver habilidades socioemocionais em crianças e adolescentes de instituições públicas e

<sup>2</sup> Cf. <https://escoladainteligencia.com.br/blog/programa-escola-da-inteligencia/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

<sup>3</sup> Cf. <https://escoladainteligencia.com.br/blog/programa-escola-da-inteligencia/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

<sup>4</sup> Cf. <https://escoladainteligencia.com.br/blog/programa-escola-da-inteligencia/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

<sup>5</sup> O nome de batismo dele é Leonardo Chaves Zapalá Pimentel. É um cantor brasileiro reconhecido por sua carreira solo desde 2020 e por ter feito parte da dupla sertaneja Victor & Léo junto com seu irmão, Victor Chaves. A dupla alcançou grande sucesso nas rádios e vendeu quase 2 milhões de CDs ao longo de praticamente 27 anos (1992-2019). Além de cantor, Léo também é compositor, arranjador, palestrante, escritor e produtor rural. Em sua carreira solo, demonstra versatilidade artística, mantendo o romantismo e a potência vocal que conquistaram os fãs dele e do irmão por anos.

ONGs – Organizações Não Governamentais. Ele vem utilizando esses conhecimentos para impulsionar crianças, jovens e adultos a explorarem todo o seu potencial; sua visão holística da aprendizagem e do desenvolvimento humano tem influenciado positivamente sua trajetória e sua abordagem inspiradora e motivacional, em palestras e *workshops*.

O Programa foi pensado para ser aplicado nas instituições escolares, uma vez por semana, em 1h/aula, tendo como público-alvo alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Poderia ser desenvolvido como uma disciplina a mais na grade curricular, ou o conteúdo dele ser inserido em uma matéria já existente<sup>6</sup>. Ele é implementado nessas instituições com base em uma Coleção de livros intitulada *As Armadilhas da Mente e os códigos da inteligência*, de autoria de Augusto Cury<sup>7</sup> et al., publicada pela Escola da Inteligência Cursos Educacionais Ltda.

### **Apresentando uma amostra do material didático do Programa Escola da Inteligência**

Como professora do 5º ano do Ensino Fundamental, tive acesso a dois livros. O primeiro livro<sup>8</sup>, intitulado *As armadilhas da mente e os códigos da inteligência: parte 1* (CURY, 1996a), aborda temas das lições de um a quatro, com a respectiva programação das aulas. E o segundo<sup>9</sup>, intitulado *As armadilhas da mente e os códigos da inteligência: parte 2* (CURY, 1996b), aborda temas das lições de cinco a oito, com a respectiva programação das aulas.

As histórias que os compõem são contadas por 06 personagens principais – o professor Corujão, o Cacá (irmão gêmeo da Carol), a Carol (irmã gêmea de Cacá), o João Antônio, a Nina e o Léo – e por 07 personagens coadjuvantes – o Sr. Tinoco, a Erê, o Tiquinho, o Lino, a Rainha, o Rei e o Hiroshi. Na figura 1, visualizamos esses personagens fictícios que transitam pelas histórias narradas:

---

<sup>6</sup> Cf. <https://escoladainteligencia.com.br/blog/programa-escola-da-inteligencia/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

<sup>7</sup> É filha de Augusto Cury, psicóloga e especialista na Teoria da Inteligência Multifocal, Criatividade e Gestão de Conflitos.

<sup>8</sup> Uma edição online desse livro 1 (2022a) está disponível em: <https://fliphml5.com/junpr/ktcj/basic>. Acesso em: 15 jul. 2024.

<sup>9</sup> Assim como uma edição online desse livro 2 (2022b) encontra-se disponível em: <https://fliphml5.com/junpr/ovkj/basic>. Acesso em: 15 jul. 2024.



Fonte: Cury (2016a, 2016b).

**Figura 2: Início da aula “Em busca da felicidade inteligente”.**



Fonte: Cury (2016a).

**Figura 3:** Restante da aula “Em busca da felicidade inteligente”, com seus complementos.



Fonte: Cury (2016a).

**Figura 4:** As capas dos livros 1 e 2, os objetivos, o público-alvo e os índices.

**APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DA INTELIGÊNCIA DE AUGUSTO CURY E LÉO CHAVES**



**ARMADILHA DA MENTE - PARTE 1**



**ARMADILHA DA MENTE - PARTE 2**

**OBJETIVO: EDUCAÇÃO DAS FUNÇÕES MAIS IMPORTANTES DA INTELIGÊNCIA**

O objetivo é educar os estudantes sobre como é importante exercer suas funções de inteligência para o sucesso escolar e pessoal. Os objetivos são:  
- Desenvolver habilidades cognitivas e sociais;  
- Desenvolver habilidades de resolução de problemas;  
- Desenvolver habilidades de comunicação e expressão;  
- Desenvolver habilidades de pensamento crítico e criativo.

**OBJETIVO: DA INTELIGÊNCIA**

O objetivo é ensinar os estudantes a desenvolver suas habilidades de inteligência emocional para o sucesso escolar e pessoal. Os objetivos são:  
- Desenvolver habilidades de autoconhecimento e autoestima;  
- Desenvolver habilidades de empatia e compreensão;  
- Desenvolver habilidades de resolução de conflitos;  
- Desenvolver habilidades de comunicação e expressão.

**OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do Ensino Fundamental:  
1) Desenvolver o conhecimento sobre si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca à conhecimento e no exercício da cidadania.  
Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF, 1991

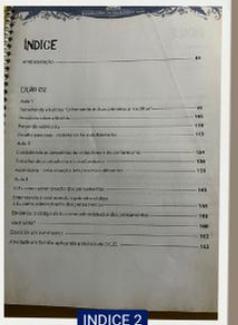
**OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**EXPLICAÇÃO A QUEM SE DESTINA A OBRA**

**ÍNDICE 1**



**ÍNDICE 2**



**ÍNDICE 3**



**ÍNDICE 4**



**ÍNDICE 5**



**ÍNDICE 6**



**ÍNDICE 7**



Fonte: Cury (2016a, 2016b).

Os autores da Coletânea, Augusto Cury, identificados como Time da Escola da Inteligência, destacam, no início de cada lição, quais os objetivos para se trabalhar com os temas das aulas propostas. Esse material didático é montado a partir de várias referências bibliográficas, dentre elas inúmeras obras de Augusto Cury, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri

Wallon, Paulo Freire, entre outros teóricos, assim como busca respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em linhas gerais, o conceito de armadilhas da mente – que nomeia o material didático em evidência – se refere a padrões de pensamentos negativos ou distorcidos, que podem afetar nossa autoestima, nosso comportamento e a nossa visão de nós mesmos (CURY, 2016). Algumas das armadilhas mentais mais comuns incluem o pensamento catastrófico (exagerar a gravidade de uma situação), a generalização excessiva (tirar conclusões negativas com base em um único evento) e a filtragem mental (focar apenas nas informações negativas e ignorar as positivas). Para superar essas armadilhas, segundo Augusto Cury (2016), é importante desenvolvermos uma consciência das distorções de pensamentos e substituí-las por padrões de pensamentos mais realistas e positivos. Isso pode ser feito através da prática da observação crítica, do questionamento das crenças negativas e da busca de evidências que as contradigam.

Quanto ao conceito de códigos da inteligência – que também compõe o título do material didático em foco – Augusto Cury (2016) explica que tais códigos se referem às habilidades e estratégias mentais que ajudam o indivíduo a enfrentar as armadilhas da mente e reforça a importância deles no processo de autoconhecimento. Alguns exemplos desses códigos incluem a autorregulação emocional (capacidade de controlar e regular emoções), a adaptação (ser flexível e capaz de se adaptar a situações desafiadoras) e a empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro e entender suas perspectivas).

Em contato com o material *As armadilhas da mente e os códigos da inteligência*, embasado nos conceitos expostos, os alunos são incentivados a refletir sobre suas próprias experiências e a desenvolver habilidades mentais para lidar com os padrões de pensamentos negativos ou distorcidos (CURY, 2016a). Eles são convidados a se tornarem autores de sua própria história, assumindo o controle de seus pensamentos, memórias e experiências, e aprendendo a enfrentar os desafios que possam surgir em seu cotidiano.

De acordo com Augusto Cury (2016a), essa jornada pelo Castelo do Eu desperta questionamentos importantes sobre autoconhecimento, inteligência emocional e superação dos desafios mentais que todos enfrentamos no dia a dia. Através das histórias vivenciadas pelos personagens dos livros, os alunos podem se identificar com eles e refletir sobre suas próprias experiências. As aventuras de Cacá, Carol, João Antônio, Léo, Nina, professor Corujão e dos novos amigos permitem explorar diferentes aspectos da mente humana, como a importância da autoestima, a força do pensamento positivo, a habilidade de lidar com as emoções, a importância do trabalho em equipe e a superação dos medos e das inseguranças.

Segundo Augusto Cury (2016a), ao acompanharem esses personagens, os alunos se envolvem em enredos cativantes, cheios de mistérios e desafios, que os levam a questionar sobre as próprias emoções e a pensar sobre sua própria vida. Ao final de cada história, os alunos são convidados a participar de atividades práticas que os ajudam a desenvolver suas habilidades emocionais e mentais.

Portanto, a defesa em prol da aplicação em sala de aula do Programa Escola da Inteligência, idealizado pelo Dr. Augusto Cury, e da Coletânea que o sustenta, *As Armadilhas da Mente e os códigos da inteligência*, de autoria de Augusto Cury , é a de que essa seria uma forma lúdica e divertida de ensinar conceitos importantes para o desenvolvimento pessoal dos alunos, promovendo a construção de uma mentalidade positiva e resiliente.

Além disso, por meio das histórias, os pais dos alunos e os professores que utilizariam os livros, também, seriam desafiados a refletir sobre suas próprias crenças e comportamentos, inclusive eu – a professora-pesquisadora participante desta pesquisa – que me sentia impactada de alguma maneira com o tema de cada aula.

A história que trata dos temas conformismo e a do coitadismo está na parte 1 do material, mais especificamente na primeira lição, e narra a vida de um barqueiro senhorzinho, Sr. Quinoco, que levava as pessoas de barco da margem de um rio até o castelo e vice e versa. Sua rotina era levar e buscar os passageiros entre esses dois lugares. Certo dia, saindo de uma neblina, ele começou a conversar com os personagens do livro e, desanimado, falava mais ou menos assim: “Ah! Essa é a minha vida. É só isso que eu tenho, só isso que eu sou, eu sou um velho”. Sr. Quinoco não via uma perspectiva de vida diferente para ele, como se estivesse aprisionado ali. Frente a essa situação, o professor Corujão, personagem responsável por conduzir as discussões entre os outros personagens e chamar o leitor para prestar atenção nos acontecimentos retratados, mandou uma mensagem para as pessoas que estavam com medo, ou se sentindo desamparadas. O recado era para que elas olhassem na água e observassem o que estava refletindo nela. A resposta era: elas mesmas. Essa foi a forma de o professor Corujão mostrar que, para mudar aquela situação, dependia apenas dele mesmo, o Sr. Quinoco, que estava preso nas Armadilhas do Coitadismo e do Conformismo.