



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

MEMORIAL DESCRITIVO

*(Des)tecendo experiências na
constituição de uma professora
universitária*

CRISTIANE CARVALHO DE PAULA BRITO

Uberlândia
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

**MEMORIAL DESCRITIVO PARA PROMOÇÃO À CLASSE DE
PROFESSOR TITULAR DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR**

CRISTIANE CARVALHO DE PAULA BRITO

Memorial apresentado ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como parte dos requisitos exigidos para a Promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior, conforme art. 3º da Portaria do MEC nº 982, de 03 de outubro de 2013, e a Resolução 03/2017, de 09 de junho de 2017, do CONDIR/UFU.

Uberlândia

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B862m Brito, Cristiane Carvalho de Paula, 1979-
2025 Memorial Descritivo para promoção à Classe de Professor Titular da
Carreira de Magistério Superior [recurso eletrônico] / Cristiane Carvalho
de Paula Brito. - 2025.

Memorial Descritivo (Promoção para classe D - Professor Titular) -
Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística
(ILEEL).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5571>

Inclui ilustrações.

1. Professores universitários - Formação. 2. Formação profissional. 3.
Linguística. 4. Língua inglesa - Ensino. I. Universidade Federal de
Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística (ILEEL). II. Título.

CDU: 378.124

Rejâne Maria da Silva
Bibliotecária-Documentalista – CRB6/1925



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretoria do Instituto de Letras e Linguística

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1U, 2º andar - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4162 - www.ileel.ufu.br - ileel@ileel.ufu.br



ATA

ATA DE AVALIAÇÃO DE DEFESA PÚBLICA DE MEMORIAL DESCRITIVO PARA A PROMOÇÃO DE DOCENTE DA CLASSE DE PROFESSOR ASSOCIADO, NÍVEL C-IV PARA A CLASSE DE PROFESSOR TITULAR, NÍVEL D-1, DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR.

Aos sete dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco, foi publicada a portaria DIRILEEL nº 481, que dispõe sobre a composição da Comissão Especial para avaliação da defesa de Memorial Descritivo apresentado pela Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, como parte das exigências para promoção na carreira da Classe de Professor Associado, nível C-IV para a Classe de Professor Titular, nível D-I, da Carreira de Magistério Superior da Universidade Federal de Uberlândia. A Comissão foi designada, tendo como membros titulares, a saber: 1) Prof. Dr. Ivan Marcos Ribeiro - ILEEL/UFU - (Presidente); 2) Profa. Dra. Paula Tatianne Carréra Szundy - UFRJ; 3) Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva - UFT; 4) Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo - UFC e como Membros Suplentes: 1) Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida - UFLA; 2) Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves - UFGD; e 3) Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo - ILEEL/UFU. Aos dez dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco, às quatorze horas, por meio remoto, a Comissão Especial de Avaliação reuniu-se para avaliar o relatório de atividades e a apresentação de defesa pública do Memorial Descritivo, intitulado "(Des)tecendo experiências na constituição de uma professora universitária", apresentado como parte dos requisitos para a promoção da classe de Professor Associado, nível C-IV, para a Classe de Professor Titular, nível D-I, da Carreira de Magistério Superior, pela Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, tendo como forma de ingresso à sala o link: <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/cristiane-carvalho-de-paula-brito>. O Presidente abriu a sessão, cumprimentando os/as presentes, elucidou as normas da defesa, e em seguida passou a palavra à candidata. A candidata deu início à apresentação pública do seu Memorial Descritivo à Comissão Especial às 14 horas. Após a apresentação, os membros da Comissão arguíram a candidata, avaliando o seu Memorial Descritivo. Tendo por base os resultados da avaliação que foram discutidos pelos membros da Comissão na ausência da candidata e observando a resolução número 3/2017, do Conselho diretor - CONDIR, alterada pela Resolução SEI número 5/2018, do CONDIR, a Comissão Especial, após as devidas considerações, apresentou o resultado final da avaliação considerando a candidata, Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, APROVADA. O memorial da Professora cumpre o requisito: pesquisa, ensino, extensão e gestão, possuindo todas as qualificações necessárias para a obtenção do título de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior da Universidade Federal de Uberlândia. Nada mais havendo a tratar, eu, Prof. Dr. Ivan Marcos Ribeiro, presidente da Comissão Especial de Avaliação, lavrei a presente ata que, após ser lida e aprovada, foi assinada por mim e pelos demais membros da referida Comissão. Atestando esse resultado, a Comissão Especial encaminha a presente ata à Diretoria do Instituto de Letras e Linguística - ILEEL,

para que sejam tomadas as providências. Uberlândia, dez de setembro de dois mil e vinte cinco.

Prof. Dr Ivan Marcos Ribeiro – (ILEEL UFU) - Presidente

Paula Tatianne Carréra Szundy - UFRJ

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo - UFC

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva - UFT



Documento assinado eletronicamente por **Ivan Marcos Ribeiro, Presidente**, em 10/09/2025, às 17:03, 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 **Wagner Rodrigues Silva, Usuário Externo**, em 10/09/2025, às 17:33, 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 **Júlio César Rosa de Araújo, Usuário Externo**, em 10/09/2025, às 19:50, 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 **Paula Tatianne Carréra Szundy, Usuário Externo**, em 10/09/2025, às 20:31, 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, informando o código verificador **6669788** e o código CRC **A480B2BE**.

Referência: Processo nº 23117.045319/2025-19

SEI nº 6669788

DEDICATÓRIA

Às professoras e aos professores que ousam esperar e apostar nos inéditos viáveis, que ousam se alegrar e resistir para que suas/seus estudantes possam arriscar modos outros de (se) dizer e existir.



Fonte: fotografia tirada no Bairro Santa Teresa no Rio de Janeiro em 2024 (arquivo da autora).

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me encontra em minhas perguntas e não me abandona às minhas certezas.

Aos meus pais, Eugênio e Adiema, pelo amor e cuidado sempre presentes, por me pegarem pela mão e me conduzirem à autonomia necessária para crescer. Este Memorial não seria possível sem vocês.

Ao meu esposo, Davi, pela compreensão e cuidado, pela caminhada e aprendizagens, por construir essa história comigo.

As minhas filhas, Ana Vitória e Thalita, por reinventarem o amor em mim, por desestabilizarem as minhas teorias, por trazerem tantas alegrias ao meu viver.

Aos meus sogros, Iraci e Davi, pelo apoio e amor que se traduzem em ações que me permitem prosseguir.

A minha família, pela presença e apoio, por contribuírem de formas tão diferentes e singulares na minha caminhada.

Às amigas e aos amigos que me fazem lembrar que a vida é muito melhor quando compartilhada em encontros que enchem a alma.

Aos colegas do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, em especial aos meus colegas do Núcleo de Língua Inglesa, com quem sempre aprendo tanto.

Às amigas e aos amigos que não cabem no rótulo ‘colegas de trabalho’: Maria de Fátima Fonseca Guilherme, João Bosco Cabral dos Santos, Simone Tiemi Hashiguti, Ivan Marcos Ribeiro, Carla Nunes Vieira Tavares, Fernanda Costa Ribas, Valeska Virgínia Soares Souza, Maíra Sueco Maegava Córdula. Vocês compõem este Memorial de formas tão diferentes e singulares e tornam a academia um espaço acolhedor.

Aos professores da Banca Examinadora deste Memorial, Wagner Rodrigues Silva, Paula Tatianne Carréra Szundy e Júlio César Rosa de Araújo, pela leitura atenta, pela interlocução e pela aprendizagem.

Às/aos estudantes que dão sentido ao meu ser-fazer professora, que me interpelam e me provocam a (des)aprender.

Ao LEP, Laboratório de Estudos Polifônicos, pelo acolhimento e por dar contorno ao meu percurso acadêmico e profissional.

Ao professor Thyago Madeira França, pela parceria e pela coragem de apostar nos diálogos impertinentes. Pelo entusiasmo com que tem liderado o LEP comigo.

Ao professor Ivan Marcos Ribeiro, atual diretor do Instituto de Letras e Linguística, pelo apoio institucional.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, por ampliar a minha compreensão do que é uma universidade pública.

À Universidade Federal de Uberlândia, pela possibilidade de me formar e me constituir professora universitária, por ser parte integrante de minha história.

RESUMO

Este memorial, apresentado ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), se constitui como requisito parcial para a promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior. Nele apresento algumas histórias de vida e parte de meu percurso acadêmico-profissional, no intuito de refletir sobre minha constituição como professora universitária em uma instituição pública, gratuita, laica e de excelência. A partir de fragmentos da minha infância e adolescência, bem como das primeiras incursões no universo das Letras, busco (des)costurar alguns fios que tecem/teceram minha jornada, destacando as vozes (afetivas, sociais, políticas, acadêmicas) que me atravessam e reverberam nas ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão que tenho desenvolvido como docente no Curso de Letras Inglês da UFU.

Palavras-chave: Memorial; Professor Titular; Letras.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Formação Escolar.....	16
Quadro 2. Projetos de Pesquisa.....	43
Quadro 3. Publicações relacionadas ao contexto de estágio supervisionado.....	45
Quadro 4. Publicações relacionadas à formação do professor.....	46
Quadro 5. Produção intelectual relacionada ao ensino-aprendizagem no contexto de COVID-19.....	47
Quadro 6. Produção de material didático para curso EaD.....	49
Quadro 7. Publicações sobre ensino-aprendizagem em contexto a distância.....	51
Quadro 8. Publicações relacionadas à atuação no Idiomas sem Fronteiras (IsF)	53
Quadro 9. Apresentações de trabalhos relacionados à atuação no Idiomas sem Fronteiras (IsF)	53
Quadro 10. Pesquisas de BIC-JR desenvolvidas no projeto FAPEMIG (2023-2024).....	59
Quadro 11. Pesquisas de BIC-JR desenvolvidas no projeto FAPEMIG (2024-2025).....	60
Quadro 12. Publicações relacionadas ao projeto Elia/Eliti.....	61
Quadro 13. Publicações relacionadas ao ELLA.....	66
Quadro 14. Publicações sobre formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas.....	67
Quadro 15. Publicações de cunho mais teórico.....	69
Quadro 16. Publicações voltadas para funcionamentos discursivos em diferentes instâncias....	69
Quadro 17. Orientações de doutorado.....	71
Quadro 18. Orientações de mestrado.....	71
Quadro 19. Orientações de monografia de especialização.....	71
Quadro 20. Orientações de TCC.....	72
Quadro 21. Orientações de iniciação científica na graduação.....	72
Quadro 22. Projetos voltados para Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-JR).....	73
Quadro 23. Parecer ad hoc para revistas.....	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Curso de Idiomas Globo.....	19
Figura 2. Videoaula NTICs.....	50
Figura 3. Videoaula Linguística Aplicada.....	51
Figura 4. SEPELI (2021- 2024)	58
Figura 5. Folders projeto Discurso e(m) Diálogo.....	63
Figura 6. Folder II EVEL.....	64
Figura 7. Academic Encounters - ELLA.....	65
Figura 8. Academic Encounters 2 - ELLA.....	65
Figura 9. I JOPEB.....	77
Figura 10. Memória e Formação: conversas com egressos/as do PPGEL-UFU.....	84
Figura 11. Folders eventos internacionalização em casa.....	86

SUMÁRIO

Introdução: das letras a Letras.....	13
1. A identificação com o Curso de Letras: o encantamento de ser professora em formação.....	23
2. A pós-graduação na Unicamp: ambivalências na constituição da pesquisadora.....	30
3. A trajetória acadêmico-profissional na UFU: (en)laces e nós na atuação como professora universitária.....	37
3.1. Sobre os fios emaranhados.....	39
3.2. Os nós que tece(ra)m laços polifônicos.....	40
3.3. Enlaces pelos caminhos do ensino: nós na formação de professores.....	44
3.3.1. <i>A atuação no Curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.....</i>	<i>44</i>
3.3.2. <i>A atuação no Curso de Graduação em Letras Inglês – Licenciatura, na modalidade a distância.....</i>	<i>48</i>
3.3.3. <i>A atuação no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).....</i>	<i>52</i>
3.3.4. <i>A atuação no ensino na Pós-graduação.....</i>	<i>55</i>
3.4. Enlaces pelos caminhos da extensão: nós no diálogo com a comunidade.....	56
3.5. Enlaces pelos caminhos da pesquisa: nós na investigação científica.....	66
3.5.1. <i>Publicações.....</i>	<i>67</i>
3.5.2. <i>Orientações.....</i>	<i>70</i>
3.5.3. <i>Investigações com a Educação Básica.....</i>	<i>72</i>
3.5.4. <i>Outras produções.....</i>	<i>78</i>
3.6. Enlaces pelos caminhos da gestão: nós no estar professora administradora.....	80
4. O devir: o (des)contínuo vir-a-ser professora universitária.....	88
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS.....	96

Quando *Eros* está presente na sala de aula, é certo que o amor vai florescer. As distinções convencionais entre o público e o privado nos levam a crer que não há lugar para o amor na sala de aula. Embora muitos espectadores tenham aplaudido um filme como *Sociedade dos poetas mortos*, talvez identificando-se com a paixão do professor e de seus alunos, essa paixão raramente se afirma institucionalmente. Espera-se que os professores universitários publiquem trabalhos científicos, mas ninguém espera ou exige deles que realmente se dediquem ao ensino de um modo apaixonado que varia de pessoa para pessoa. Os professores que amam os alunos e são amados por eles ainda são "suspeitos" na academia. Parte dessa suspeita se deve à ideia de que a presença de sentimentos, de paixões, pode impedir a consideração objetiva dos méritos de cada aluno. Mas essa noção se baseia no pressuposto falso de que a educação é neutra, de que existe um terreno emocional "plano" no qual podemos nos situar para tratar a todos de maneira igualmente desapassionada. (hooks, 2013, p. 262. Grifos da autora)

Introdução

Das letras a

Letras

I'm Nobody! Who are you?

(Emily Dickinson)

I'm Nobody! Who are you?

Are you – Nobody – too?

Then there's a pair of us!

Don't tell! they'd advertise – you know!

How dreary – to be – Somebody!

How public – like a Frog –

To tell one's name – the livelong June –

To an admiring Bog!

Não sou Ninguém! Quem é você?

Será você - Ninguém - Também?

Então há dois de nós?

*Não diga! Eles vão anunciar - você
sabe!*

Como é enfadonho - ser - Alguém!

Quão Público - como um Sapo -

*Dizer o nome de alguém - durante todo
Junho -*

Para um brejo admirador!¹

¹ Tradução de Márcia Biato incluída no livro “Perfil da Literatura Americana” (Org. Kathrin VanSpankeren, 1994), disponível em <https://emilydickinson.com.br/2019/01/11/im-nobody-who-are-you-e-suas-traducoes/>

Há alguns anos me deparei com Larrosa (2011), para quem a experiência se refere àquilo que nos passa, que nos afeta. Em outras palavras, a experiência não se confunde com o “ocorrido”, antes é da ordem de um acontecimento. Para ser experiência é preciso marcar, afetar o sujeito, transformar-lhe em alguma medida. As considerações de Larrosa parecem-me muito pertinentes ao refletir sobre a escrita de um Memorial Acadêmico enquanto gênero discursivo que nos convida a discorrer sobre uma trajetória profissional e intelectual.

Enquanto escrevia este Memorial por vezes vi-me questionando sua relevância para além das demandas institucionais. *A quem mesmo interessa ouvir e saber sobre minha história acadêmico-profissional?* Creio que poucas pessoas estarão interessadas em conhecer mais de minha trajetória. Entretanto, ainda que sua leitura fique restrita a poucos leitores, parece-me inegável seu valor enquanto documento que permite aos docentes refletir e avaliar seu percurso, apontar as (im)possibilidades de diversas ordens que marcaram sua formação, enfim, significar(-se) no exercício de sua profissão.

Como professora formadora, atuando no curso de Licenciatura em Letras-Inglês do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) há mais de 15 anos, deparo-me com o fato de que não fui formada para atuar no ensino superior. As discussões sobre teorias e metodologias de ensino, sobre didática e formação docente, na graduação (e, em boa parte, na pós-graduação também), focam majoritariamente o ensino na educação básica. Desse modo, busco, neste Memorial, um espaço não apenas para melhor compreender e avaliar a minha trajetória acadêmico-profissional, mas também para lançar olhares sobre a constituição do docente de ensino superior. Em outras palavras, *como se constitui o professor que forma o professor?* Ousarei aqui algumas respostas a tal questionamento, sem qualquer pretensão de esgotá-lo.

Início, situando, em partes, o lugar de onde falo.

Sou uma mulher cis, branca, esposa de Davi, mãe de Ana Vitória e Thalita, natural de Uberlândia, filha de Adiema e Eugênio. Filha de professores, tive uma infância marcada por livros e muito incentivo aos estudos. Minha mãe, professora na educação infantil; meu pai, professor no curso de Matemática, também na UFU, sempre investiram na educação dos filhos (meu irmão caçula e eu). As práticas de letramento com as quais teria contato na escola estiveram presentes desde cedo em minha vida: o ouvir e contar histórias, o manejo de livros e revistas; o perguntar e responder sobre textos diversos, dentre outras. O encontro com os Estudos do Letramento, já no Mestrado, me permitiu entender que a escola foi, em grande parte, para mim, uma continuação do que eu fazia em casa, o que, sem dúvidas, me colocou em lugar

de privilégio em relação a tantos alunos, cujo primeiro contato com as letras (sobretudo com o texto escrito) se dá no ambiente escolar.

O brincar de escolinha (outra prática de letramento) sempre foi uma constante em minha vida: tinha alunos imaginários, mas também compareciam às minhas aulas algumas bonecas e, por vezes, meu irmão Adriano ou minha prima Thaís, quando nos reuníamos nas férias na casa dos avós na cidade de Rio Claro, interior de São Paulo. No fundo do quintal de nossa casa, havia um quadro-negro bem grande que meu pai mandara fazer, as mãos ficavam ásperas e descamadas, mas o contato com o giz era para mim fonte de alegria. Lembro-me de preparar material para as aulas e de até fazer a chamada dos “alunos”. Também nas férias, recordo-me do prazer que sentia, por volta dos 6 ou 7 anos, quando acompanhava minha Tia Delma à escola e participava de suas aulas na educação infantil, em Rio Claro, ou quando ia à UFU com meu pai e podia escrever no quadro-negro com giz colorido.

A brincadeira logo se tornou séria, pois desde cedo comecei a dar aulas particulares para filhos de conhecidos de meus pais. Herdei alguns alunos particulares de minha mãe e outros foram aparecendo. Cheguei a dar aula de reforço até de matemática... só não contava aos alunos que fazia as contas nos dedos debaixo da mesa.

Estudei em escolas particulares e públicas, conforme apresento no Quadro 1. Os 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental I foram feitos na cidade de Rio Claro, quando nos mudamos para que meu pai estudasse na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Quadro 1. Formação Escolar.

Instituição de Ensino	Série
Colégio Nossa Senhora	Educação Infantil até o 1º Ano do Ensino Fundamental I
Sistema de Ensino Anglo (Rio Claro/SP)	2º e 3º Ano do Ensino Fundamental I
Escola Estadual Joaquim Saraiva	4º Ano do Ensino Fundamental I
Instituto Rio Branco	5º Ano do Ensino Fundamental I
Colégio Nossa Senhora	6º ao 8º Ano do Ensino Fundamental II
Escola Estadual Joaquim Saraiva	9º Ano do Ensino Fundamental II
Escola Estadual Messias Pedreiro	Ensino Médio

Fonte: a autora.

Estudei no Colégio Nossa Senhora e no Anglo, pois minha mãe era professora em tais escolas. Ao voltarmos de Rio Claro, fui matriculada na Escola Estadual Joaquim Saraiva, mas, em virtude de greve, no 4º ano fui para uma escola privada, voltando ao Joaquim Saraiva apenas no 9º ano. O Ensino Médio foi todo feito na escola pública: entrei na Escola Estadual Messias Pedreiro por teste de nivelamento e lembro-me do receio que tinha, pois a fama da escola - considerada uma das melhores da cidade - era a de ser rigorosa.

Ao longo de minha trajetória escolar, sempre fui considerada a “boa aluna”: dedicada, esforçada, responsável. O gosto pelos estudos era inegável. Boa parte de minha adolescência foi acompanhada de leituras literárias, da leitura bíblica, da produção de textos. Tinha o hábito de escrever em um diário pessoal (fechado com chaves que eu acreditava serem muito seguras) as descobertas, alegrias e tristezas que vivenciava no auge dos meus 12-13 anos. Claro que as lágrimas por vezes derramadas com o “Querido, diário...” se tornaram motivo de risos para mim e minhas filhas anos depois ao retermos os diários. Exemplo que frequentemente uso em sala para discutir a impossibilidade de controle dos sentidos de um texto, já que nem o próprio autor, por vezes, se reconhece naquilo que escreveu.

Arriscava-me também na expressão artística: escrevia constantemente poesias em um caderno que separei só para isso e lembro-me de deixar minha professora de Literatura do 6º ano muito impactada com o livro que escrevi e tive que ler na frente da sala, fruto de um projeto por ela desenvolvido. O título de meu livro era *Quando o amor é mais forte* ou algo do tipo.

Cursei o pré-primário (hoje o 1º Ano do Ensino Fundamental I) em colégio de freiras (Colégio Nossa Senhora, hoje Colégio Ressurreição Nossa Senhora). Lembro-me do medo e da admiração que sentia pela Tia Dê, com quem aprendi a ler a palavra escrita. As letras na cartilha me fascinavam... não via a hora de estudar a lição da *Mula Maluca* (recordo-me que a página de tal lição era roxa e marrom e que a última frase do texto era *Eita Mula Maluca!*). A sensação de ver as letras se juntando e formando palavras que faziam sentido era indescritível. Segundo minha mãe, que lecionava nesse mesmo colégio, o método adotado era o montessoriano, o que de fato passou a significar algo para mim apenas quando estudei teorias de alfabetização na graduação. Do 2º Ano do Ensino Fundamental I, cursado no Sistema de Ensino Anglo, na cidade de Rio Claro, lembro-me de ser enfadonho, pois era uma das poucas alunas na sala que já estava alfabetizada. Os infindáveis exercícios de coordenação motora pareciam-me inúteis à época.

Ao pensar em minha trajetória escolar, recordo-me também do pavor de, em vários momentos, não saber a resposta certa, caso fosse indagada pelos mestres. A ansiedade de ter que ler a resposta em voz alta ou o medo de ser ridicularizada por professores e colegas ao ter

que ir ao quadro resolver algum exercício; a cobrança (muito mais interna do que de meus pais) de tirar notas excelentes, sem dúvidas, não são exclusividade de minhas narrativas. Trata-se de episódios que se repetem ainda hoje em muitas salas de aula, em práticas pedagógicas que se ancoram nas certezas, deixando pouco espaço para a descoberta ou para a curiosidade dos estudantes.

Apaixonei-me por História no 9º ano, foi quando comecei a entender o que lia. Até então tirava notas altas nas avaliações, mas sem compreender muito bem o que estava escrevendo... apenas na base da tão criticada “decoreba”. Anos depois, ao ler Paulo Freire, entendi que se tratava da Educação Bancária: devolver ao professor um saber supostamente intacto que em nós fora depositado. Nas vésperas das provas, reunia-me com as amigas para explicar o conteúdo para elas (líamos, discutíamos e até encenávamos): muito cedo me ocorreu que a falta de compreensão (e até de apreço) em várias disciplinas era questão de interpretação de texto. Anos depois iria entender que é estéril a leitura da palavra que não se ancora na leitura de mundo e que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 2004, p. 142).

Foi também no 9º ano, aos 14 anos, que comecei a estudar inglês. No 4º ano do Ensino Fundamental 1, meus pais me matricularam em uma escola de inglês. As aulas simplesmente não faziam sentido para mim. No 8º ano, tinha contato com o inglês na escola regular. Essa língua estranha continuava a não me dizer nada. Quando estava no 9º, meu pai decidiu então comprar para mim os fascículos do *Curso de Idiomas Globo* para que eu estudasse sozinha. De repente, senti-me capturada pela estranheza da língua, encantada pelo som e pela possibilidade de enunciar em uma língua outra. O inglês passou a fazer sentido e me lancei com intensidade para aprender: não via a hora de chegar, nas bancas de jornal, o próximo fascículo. Tornei-me ávida por aprender e “dominar” (em minha ingenuidade) essa língua. Na Figura 1, trago exemplos do material em que estudei.

Figura 1. Curso de Idiomas Globo.

UNIT 5

D

EXERCISES

Exercício 1

Substitua as palavras em grifo pelo pronome sujeito correspondente:

- *The **books** are on the desk.*
They are on the desk.

- 1 - *The **books** are on the desk.*
- 2 - ***Tom and Carol** are in the classroom.*
- 3 - ***Tom** is sad.*
- 4 - *The **girls** are talking to the teacher.*
- 5 - *The **apple** is in the lunchbox.*
- 6 - ***Mr. Tompkins** is reading.*
- 7 - *The **boys** are writing.*
- 8 - *The **chairs** are in the classroom.*
- 9 - ***Carol** is happy.*
- 10 - *The **boys and the girls** are studying.*

Exercício 2

113) What is she? ANSWER

REPEAT

114) She's a student.

115) Who are they? ANSWER

REPEAT

116) They're Tom and Carol Baker.

117) What are they? ANSWER

119) Who's he? ANSWER

He's Mr. Tompkins.

121) Who's she? ANSWER

She's Mrs. West.

120) What is he? REPEAT

He's a teacher.

122) What is she? ANSWER

She's a teacher.

Fonte: Cursos de Idiomas Globo - Inglês - Livro 02.

Depois de um tempo de estudo, fiz um teste de nivelamento na Central de Línguas (CELIN) da UFU e adiantei cerca de um ano de curso. Obtive a Bolsa Incentivo, a qual me

proporcionou isenção de mensalidade em três semestres em virtude de ter obtido a maior média entre todos os alunos que cursavam o mesmo nível que eu. Algumas aulas de inglês certamente seriam reprovadas no quesito “interesse” ou “motivação”, mesmo assim eu não faltava a nenhuma delas tamanha a minha sede de saber. Anos depois, deparando-me com Revuz (1998), consegui compreender e enunciar sobre esse processo de forma teórica. Para a autora,

Esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda **como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade**. (Revuz, 1998, p. 224. Grifos meus.)

A compreensão de língua para além de uma visão instrumental ou utilitária marca profundamente a minha formação, tendo sido decisiva para os deslocamentos discursivos ao longo de minha jornada. No início de minha aprendizagem, tinha como alvo o desenvolvimento de uma proficiência como a do “falante nativo”, bem como de uma pronúncia “impecável” e a fluência na variedade padrão. Foi a incursão nas teorias que me permitiu compreender (e apreciar!) aquilo que até então parecia desviante e errado e a ressignificar uma noção monolítica, normativa e estática de língua(gem).

Isso me faz refletir sobre a importância da formação do professor. Pensar uma formação teórica não consiste em simplesmente apresentar aos licenciandos um conjunto estático de conhecimentos a serem absorvidos e, posteriormente, aplicados. Antes, trata-se de interpelar o professor em formação a “tomar um posicionamento diante das diversas concepções de língua(gem)” (Brito; Ribas, 2019, p. 31). Claro que não há garantias de que haverá qualquer “adesão” por parte do sujeito, mas resta-nos, enquanto formadores, a aposta em uma formação reflexiva e problematizadora.

Conceber a língua como constituinte e constitutiva dos sujeitos implica em abordar aspectos que extrapolam o racional ou lógico e em abrir mão da ilusão de controle (da aprendizagem, do ensino, dos sentidos), uma vez que saber uma língua consiste muito mais em ser falado por ela do que propriamente falar. Tal visão me permitiu compreender que se aprende uma língua “apesar” das metodologias, dos materiais e até dos professores. Não quero com isso relativizar o impacto que condições precárias de ensino possam ter nos processos de aprendizagem. Antes, interessa-me ressaltar que há algo da ordem do desejo (o amor pela língua?) que não se pode mensurar. Novamente, nas palavras de Revuz, reitero que “é justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só ‘um “instrumento”, que o encontro

com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas” (Revuz, 1998, p. 217. Grifos da autora).

A decisão por fazer Letras aconteceu no segundo ano do Ensino Médio, o qual cursei na Escola Estadual Messias Pedreiro. Antes de me decidir, considerei cursar Biologia, Química (a paixão inicial pela disciplina dissipou-se assim que a Matemática ficava mais evidente na área), História, Sociologia, Filosofia e até Música. Quando finalmente me decidi por Letras, ouvi de alguns professores do Ensino Médio frases do tipo: “Mas você é tão inteligente, por que não tenta Odontologia?”. Para minha sorte, minha decisão foi sempre apoiada por meus pais. Por outro lado, há de se considerar o peso desse enunciado - eco de vozes sociais que produzem imaginários (em geral de desvalorização) da docência - na constituição do professor.

Tendo feito este preâmbulo, esclareço que, na tentativa de ser solidária com os leitores, organizei este Memorial por recortes temporais, todavia não me comprometo a seguir com tamanha precisão tal linearidade. Apresento alguns episódios de minha trajetória acadêmica e profissional no intento de juntar alguns fios daquilo que, de alguma forma, encontrou eco, fez sentido, resistiu ao esquecimento... ou que talvez tenha se tornado memória justamente porque foi esquecido e incorporado de modo a se tornar um “sempre lá”. Ao colocar-me aqui, na tentativa de reconstruir minha jornada acadêmico-profissional, deparo-me com a polifonia que me constituiu/constitui no processo de tornar-me professora universitária. Sendo pluralidade de vozes, tal processo se esbarra no contraditório, no dissonante, no que não se fecha e nem sempre permite-se expressar de forma muito coesa.

Ao discutir possíveis contribuições epistemológicas da Análise do Discurso (AD) em diálogo com as investigações em Linguística Aplicada (LA), a fim de pensar os processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores pelo viés da discursividade, argumentei, juntamente com a professora Maria de Fátima Fonseca Guilherme, em um artigo publicado em 2013, que

‘ser professor de línguas’ ou ‘saber uma língua’ é – mais do que um conjunto de saberes ou competências possuídos por um sujeito – um processo contínuo de (des)inscrição em discursos sócio-historicamente constituídos, de (des)identificações com memórias discursivas, na e pela linguagem. (Brito e Guilherme, 2013, p. 25. Grifos das autoras).

É a partir de uma perspectiva discursiva e dialógica, que recusa uma noção transparente e homogênea de língua(gem), que busco uma unidade (sempre ilusória, mas necessária) nos fragmentos da minha história. Discorrerei sobre minha formação, discutirei a minha produção intelectual, falarei de meus projetos e interesses de pesquisa, das ações de ensino, extensão e

gestão, tentando trazer à baila vozes que têm me constituído nesse percurso, autores e estudiosos que têm me interpelado, laços (teóricos, mas também afetivos) que têm reverberado em mim. Vozes essas que talvez só agora eu perceba que me constituem, afinal como bem nos lembra Bakhtin:

Tomo consciência de mim mesmo através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro. (Bakhtin, 1953/2003, p. 378).

Assim, se uso a primeira pessoa do singular é apenas para fazer jus ao gênero Memorial Descritivo, sei que enuncio com muitas outras vozes, ecos, ressonâncias, indícios indeléveis da alteridade do/no sujeito. Trata-se aqui de reconstruir a trajetória, já que não se pode apenas contá-la como se estivesse fixa no passado. Antes, é preciso reinventá-la para, talvez, nela se (re)encontrar.

Convido, pois, o leitor a acompanhar meu movimento de escrita: procuro identificar, nos recortes temporais, efeitos de sentido que, a meu ver, ancoraram minhas concepções, decisões e modos de agir em minha busca para constituir-me como professora universitária em uma instituição pública, gratuita, laica e de excelência.

Remetendo-me à epígrafe que abre esta seção, lanço-me aqui à pretensão de seduzir o leitor a crer que falarei de mim, performando, pelos contornos que a escrita permite, uma identidade una, completa, coerente. Pretensão que se esfacela diante da compreensão de que, na verdade, tudo o que nos resta são movimentos de identificação, fluidos e temporários, mas sempre necessários, já que, como bem nos ensina Emily Dickinson, até para se enunciar como “Ninguém” é preciso ser já “Alguém”.

*1. A identificação
com o Curso de
Letras: o
encantamento
de ser professora
em formação*

O corpo é o lugar fantástico onde mora, adormecido, um universo inteiro. Como na terra moram adormecidos os campos e suas mil formas de beleza, e também as monótonas e previsíveis monoculturas; como na lagarta mora adormecida uma borboleta, e na borboleta, uma lagarta; como nos sapos moram príncipes e nos príncipes moram sapos; como em obedientes funcionários que fazem o que deles se pede moram Leonardos que voam pelos espaços sem fim dos sonhos...

Tudo adormecido... O que vai acordar é aquilo que a Palavra vai chamar. As Palavras são entidades mágicas, potências feiticeiras, poderes bruxos que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos. Nossos corpos são feitos de palavras... Assim, podemos ser príncipes ou sapos, borboletas ou lagartas, campos selvagens ou monoculturas, Leonardos ou monótonos funcionários.

Diferentes dos corpos dos animais, que nascem prontos ao fim de um processo biológico, os nossos corpos, ao nascer, são um caos grávido de possibilidades, à espera da Palavra que fará emergir, do seu silêncio, aquilo que ela invocou. Um infinito e silencioso teclado que poderá tocar dissonâncias sem sentido, sambas de uma nota só, ou sonatas e suas incontáveis variações...

A este processo mágico pelo qual a Palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação. Educadores são todos aqueles que têm este poder. Por isto que a educação me fascina. Hoje o que fascina é o poder dos técnicos, que sabem o segredo das transformações da matéria em artefatos. Poucos se dão conta de que fascínio muito maior se encontra no poder da Palavra para fazer as metamorfoses do corpo. É no lugar onde a Palavra faz amor com o corpo que começam os mundos... /.../

(Alves, 1994, p. 43-44)

Aprovada em primeiro lugar no Vestibular, iniciei, em 1997, aos 17 anos, o curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia com muita expectativa. Lembro-me da ansiedade e curiosidade para saber o que aprenderia naquelas disciplinas que apareciam em minha grade horária: *Leitura 1*, *Produção de texto 1*, *Introdução aos Estudos Linguísticos*, *Língua Francesa 1*, *Língua Inglesa 1* e *Educação Física 1*.

Minha formação na graduação foi marcada por muito comprometimento, esmero e vontade de aprender. Todavia, tenho ciência de meu lugar de privilégio no sentido de ter tido condições de me dedicar quase que exclusivamente ao curso. Optei pela licenciatura dupla Português-Inglês e foi-me possível cursar as disciplinas previstas no fluxograma, no período da manhã, e cursar língua francesa como optativa no período noturno. Ademais, em minha formação tive acesso a vários cursos extracurriculares ofertados pela UFU, bem como por instituições privadas (cursei língua espanhola em um instituto particular e também fazia aulas de música). Minha inserção no mundo do trabalho se dava por meio de aulas particulares de língua inglesa e portuguesa (além de aulas de teclado).

O encontro com as teorias da linguagem, a incursão na literatura pelo texto literário (e não apenas pela periodização e análise de fragmentos descontextualizados como era na escola), a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira (no caso, o francês), as aulas de filosofia e Latim foram para mim a abertura de um grande horizonte: via-me totalmente identificada com o Curso de Letras.

Se dizer que o ato de ler não se restringe à mera decodificação parece hoje óbvio (ainda que não o seja como bem atestam várias práticas escolares), tal compreensão, nos períodos iniciais do curso de Letras, teve em mim um efeito quase arrebatador. *Como assim que não está no texto o sentido a ser extraído? Como assim que não basta saber a língua (o código) para então decifrar a mensagem? Como assim que não se pode assegurar a intenção do autor?* Esses eram alguns dos questionamentos com os quais me defrontava durante as aulas.

Lembro-me de que o primeiro seminário que apresentei na disciplina de *Língua Portuguesa 1: Leitura 1* foi sobre o livro *O que é leitura?* de Martins (1997), o qual, inclusive, sempre utilizo com bolsistas de iniciação científica do Ensino Médio. Foi um seminário em grupo, meus colegas e eu preparamos com muito esmero e até ensaiamos antes do dia da apresentação. Recebemos uma excelente avaliação por parte da professora Maria Madalena Bernadeli. Os seminários seriam uma constante durante toda a Licenciatura. Nessa mesma disciplina, li, pela primeira vez, Paulo Freire: *A importância do ato de Ler*. Seria uma relação de nunca acabar.

Faço aqui um parênteses. Algo curioso com o qual tive que lidar foi a dificuldade de falar em público. De uma aluna tímida até o Ensino Médio, que mal dormia quando tinha que apresentar um trabalho na escola, tornei-me uma aluna bem participativa e com coragem de tomar a palavra. Como professora formadora, vejo a importância de abordar tais questões com os alunos: não é apenas com o conteúdo específico de sua disciplina, com as competências e saberes de sua área, com o saber-fazer de sua profissão que o professor tem que se a ver diante de uma sala de aula; é também com o seu corpo (e de seus alunos), com a sua voz, com os olhares que sobre ele são lançados e nem sempre são facilmente decifráveis. Há, pois, de se sustentar um lugar diante do outro, lidar com aquilo que Fairchild (2010) chama de *corpo inefável*, “aquele leque de sensações causadas pela docência que, ainda que normalmente não associadas aos aspectos técnicos da profissão, determinam com muita força uma maneira de portar-se profissionalmente” (Fairchild, 2010, p. 272).

Lembro-me de uma atividade inusitada que um professor do primeiro período nos solicitou, na disciplina *Língua Portuguesa 2: Produção de Texto 1*, a saber: a escrita de um ensaio de vinte laudas sobre o tema *Os textos entre a sujeição e altivez*. Foi um alvoroço na turma: não sabíamos o que era ensaio, mal sabíamos o que era lauda e do tema pouco havíamos compreendido. Alguns colegas desistiram da disciplina, outros mudaram de turma. Resolvi continuar e encarar a “missão”. Trago aqui esse episódio por crer que a produção do bendito ensaio tenha reverberado na escolha do tema de minha dissertação de mestrado. Apesar de toda sua “excentricidade”, o professor insistia para que déssemos uma chance para a autoria, para a criatividade, enfim, para a emergência de nossa voz. Anos depois entendi a avaliação por ele proposta como um encorajamento para a tomada de posição do professor em formação, um convite para que recusássemos a mera reprodução do senso comum e nos arriscássemos a encontrar um lugar autoral. Vejo aqui a primeira ruptura com o modo de aprender que até então estava acostuada na escola: o de simplesmente cumprir as tarefas atribuídas.

Muitos mestres marcaram minha trajetória... suas aulas foram para mim fonte de inspiração (e com certeza um modelo). Revisitando meu histórico escolar da graduação², muitas boas memórias me vêm à mente: livros, autores, discussões por vezes acaloradas em sala de aula sobre determinado tópico. Nomes até então desconhecidos - Saussure, Chomsky, Mattoso Câmara, Bakhtin, Travaglia, Moita Lopes, Angela Kleiman, Almeida Filho, Marcos Bagno, John Austin, Antonio Candido, Edgar Allan Poe, Maiakovski, Graciliano Ramos - começavam a se tornar familiares. Lembro-me com carinho, e certa melancolia, do tempo gasto na fila para

² Ver anexo 1.

xerocar material, das pastas enormes que cada professor deixava com os textos das disciplinas e de quão furiosos ficavam quando algum colega desorganizava as pastas. Guardei o material da graduação por longos anos antes de ter coragem de me desfazer dele. Mais do que fonte de informação, sem dúvida era para mim memória afetiva de minha constituição como professora.

Confesso que tive uma frustração durante a graduação pelo fato de não ter conseguido participar do Programa de Educação Tutorial (PET). Sempre mantive um rendimento bem alto, que inclusive me garantiu o prêmio Domingos Pimentel de Ulhôa³ em 2002⁴. Quando as vagas para novos bolsistas foram abertas, eu estava em um período fora do exigido pelo edital. Por outro lado, a impossibilidade de participar do PET me impulsionou a procurar um professor para desenvolver um projeto de iniciação científica. Tive, então, a oportunidade de ser orientada pela professora Maura Alves de Freitas Rocha e receber bolsa do CNPq. Trabalhamos com análise de conectivos em dissertações de vestibular⁵. Tal experiência contribuiu para que, posteriormente, eu pudesse elaborar um projeto de dissertação de mestrado para ingressar na Unicamp. Nesses gestos tão iniciais de pesquisa, chamou-me atenção o fato de as dissertações praticamente se diferenciarem pela caligrafia, pouco se diferenciando em termos de argumentação. Era evidente a repetição de clichês, lugares-comuns e, no caso do foco de minha pesquisa, o uso de conectivos mais para atender às representações dos candidatos sobre o que constitui um texto dissertativo do que para estabelecer de fato relações lógico-semânticas.

Das inúmeras atividades extracurriculares de que participei, uma merece destaque: o curso extensionista *Introdução à Teoria e Prática de Tradução* (Módulos I e II), ministrado pelo professor Sérgio Marra, docente na CELIN. No curso, encontrei-me com teorias discursivas, foi-me perturbador ressignificar noções de língua(gem), sentido, leitura e da própria tradução. *Como assim não existe tradução fiel? Como assim que o texto traduzido é sempre um outro texto?* Alguns dos mitos sobre leitura e linguagem já problematizados nos primeiros períodos passaram agora pelo crivo das teorias da desconstrução. Foram-me apresentados o filósofo Derrida e a teoria do logocentrismo. Senti a impotência diante do ato de traduzir, ao mesmo tempo que compreendi que a tradução era a única saída possível ao sujeito de linguagem. Sinto-me tentada a achar que fui aqui capturada pela Análise do Discurso. O desejo de compreender mais sobre tradução reverberaria no doutorado, quando pude fazer duas disciplinas com a professora Maria José Coracini. Esse episódio me leva a considerar o

³ Ver anexo 2.

⁴ A resolução 4/93 do Conselho Universitário da UFU instituiu o prêmio Domingos Pimentel de Ulhôa “ao melhor aluno dentre os que concluíram curso a cada semestre na UFU”.

⁵ Título do projeto: “Conectores e a arquitetura do texto”.

quão importante são as vias “paralelas” ou não oficiais de formação. Indica que o currículo não é o que se materializa em um documento, mas o que move o sujeito, o interpela, daí a importância de se promoverem espaços multifacetados na formação.

Vivenciei duas greves durante a licenciatura: em 1998 e em 2000. Menciono-as aqui por compreender que tiveram também um caráter formativo no sentido de reforçarem para mim a impossibilidade de se dissociar a formação docente da prática política. Não quero com isso sugerir que a prática política seja privilégio daqueles que aderem a movimentos grevistas. O meu ponto é ressaltar que concebo a educação como prática possível a partir de determinadas condições sócio-históricas e políticas. Desse modo, me parece no mínimo estranho que um profissional se preocupe apenas com o conteúdo a ser ministrado na sala de aula como se o “mundo lá fora” não lhe dissesse respeito.

Não posso deixar de mencionar o quão importante foram para mim os laços de amizade feitos no curso. Ronie⁶, Silvio⁷, Cristiane⁸, Adriana⁹, Carla¹⁰, Ana Valéria¹¹, Elete¹², dentre tantos outros colegas foram essenciais para marcar essa etapa de minha formação com muitas alegrias, risadas e questionamentos. Os trabalhos em grupo, as iniciativas de se aprofundar nas disciplinas por meio de grupos de estudo, as conversas acadêmicas e as nem tão acadêmicas.

Ao enunciar sobre minha formação na graduação, percebo o quanto é predominante minha inscrição em um discurso de encantamento frente aos saberes. Se, por um lado, tal discurso pode impulsionar o sujeito em direção ao conhecimento, potencializando suas ações formativas; por outro, pode funcionar de modo a homogeneizar as experiências e desconsiderar as singularidades dos aprendizes.

Que condições (materiais, sociais, históricas, dentre outras) produziram para mim a possibilidade de emergência desse discurso? Difícil responder a tal pergunta. O fato é que me vi capturada pela “palavra”, seduzida pelo “poder da Palavra para fazer as metamorfoses do corpo”, para fazer referência à epígrafe de Rubem Alves que abre esta seção. Enquanto professora formadora, confesso que sinto falta dessa sede pelo saber, parece-me cada vez mais raro o encanto com a formação (e o desejo de nela investir subjetivamente). Efeito de uma racionalidade neoliberal, para a qual só tem valor o que é “útil” ou lucrativo, a formação do

⁶ Ronie de Jesus

⁷ Silvio Silva Nascimento.

⁸ Cristiane Marques.

⁹ Adriana Adad Sanches.

¹⁰ Carla Nunes Vieira Tavares.

¹¹ Ana Valéria Zelante Menegasso.

¹² Elete Carvalho Araujo.

professor parece cada vez mais responder a demandas pragmáticas e utilitaristas disfarçadas pelo discurso da “otimização” e “eficiência” das instituições de ensino.

Assim, se já não cabe mais um discurso ingênuo de romantização da profissão do professor (o messiânico, o sofredor, o herói), que esvazia o seu lugar político e de resistência, obliterando condições, por vezes precárias, de trabalho; parece-me também arriscado abrir mão de apostar que “[n]este processo mágico pelo qual a Palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação” (Alves, 1994, p. 44).

Como houve uma mudança curricular no meio de minha licenciatura (o curso de Letras passou de 5 para 4 anos), finalizei a graduação em julho de 2001, após quatro anos e meio. Considerei ficar mais um semestre para cursar algumas disciplinas optativas (efeito do encantamento?), a que meu pai prontamente se opôs: “vá para o mestrado”. Então eu fui.

*2. A pós-graduação
na Unicamp:
ambivalências
na constituição
da pesquisadora*

*Filhos da época*¹³ (Wisława Szymborska)

Somos filhos da época
e a época é política.

Todas as tuas, nossas, vossas coisas
diurnas e noturnas,
são coisas políticas.

Querendo ou não querendo,
teus genes têm um passado político,
tua pele, um matiz político,
teus olhos, um aspecto político.

O que você diz tem ressonância,
o que silencia tem um eco
de um jeito ou de outro político.

Até caminhando e cantando a canção
você dá passos políticos
sobre um solo político.

Versos apolíticos também são políticos,
e no alto a lua ilumina
com um brilho já pouco lunar.
Ser ou não ser, eis a questão.
Qual questão, me dirão.
Uma questão política.

Não precisa nem mesmo ser gente
para ter significado político.
Basta ser petróleo bruto,
ração concentrada ou matéria reciclável.
Ou mesa de conferência cuja forma
se discuta por meses a fio:
deve-se arbitrar sobre a vida e a morte
numa mesa redonda ou quadrada.

Enquanto isso matavam-se os homens,
morriam os animais,
ardiam as casas,
ficavam ermos os campos,
como em épocas passadas
e menos políticas.

¹³ “Filhos da época”. In: Wisława Szymborska. Poemas. Seleção, tradução e prefácio de Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

A Unicamp não era para mim apenas uma referência de universidade de excelência, era a instituição em que se encontrava boa parte dos autores e autoras que fizeram parte de minha formação. Antes de tudo, era a instituição em que meu pai havia cursado os créditos do doutorado, era, pois, um “já-lá” que habitava meu imaginário.

Em 2001, esbocei um projeto de pesquisa de mestrado e fiz minha inscrição no processo seletivo na Linguística Aplicada para ingresso em 2002. Enquanto a avaliação estava em curso, decidi pleitear uma vaga como aluna especial. Fui aprovada na seleção para a disciplina *Interação em sala de aula*, que seria ministrada pela professora Silvana Serrani-Infante, mais uma referência que me acompanharia ao longo de minha trajetória como pesquisadora. Tensão, conflito, poder, ideologia, incompletude eram termos que cada vez mais passaram a significar para mim a partir da perspectiva de língua como materialidade simbólica e constituída na/pela equivocidade.

Passei no processo seletivo e iniciei meus estudos como mestrande, regularmente matriculada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). A primeira disciplina cursada, *Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada*, ministrada pela professora. Ângela Kleiman, evocou em mim um misto de exultação e medo. Estava diante de uma das maiores referências intelectuais em minha formação e, ao mesmo tempo (ou talvez por isso mesmo!), sentia-me muito insegura para me colocar como uma interlocutora nas aulas. Acresce-se a isso o fato de quase nunca receber um *feedback* muito positivo sobre as inúmeras resenhas que ela nos solicitava.

Acho importante trazer esse aspecto tão pessoal e subjetivo em meu Memorial, pois diz respeito às dificuldades que se aventam para cada sujeito no percurso da pós-graduação. Parece-me que tal processo convoca-nos a sustentar ambivalências (advindas, por exemplo, das alegrias que os momentos de interlocução com colegas e professores proporcionam, mas também dos momentos, por vezes, solitários vivenciados com sentimentos de baixa-autoestima e questionamento sobre a relevância da própria pesquisa) que podem impulsionar o ato criativo de alguns e bloquear o processo de escrita para outros.

Defendi a dissertação de mestrado intitulada *Escrita no Vestibular: quando o sujeito (des)aparece*¹⁴, em 2004, sob a orientação da professora Maria Augusta Bastos de Mattos, por quem tenho profundo respeito, admiração e carinho não apenas pelos ensinamentos acadêmicos, mas também pela acolhida e ética que sempre demonstrou. Inquietava-me o fato de predominarem, nas dissertações, argumentos meramente baseados no senso-comum ainda

¹⁴ Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/303132>

que as “regras do jogo”, isto é, as técnicas para a composição do texto estivessem presentes. Assim, propus-me a investigar como os candidatos colocavam-se na posição discursiva de construtores de sentidos (e não apenas reprodutores de normas técnicas de redação). Minha incursão teórica se deu por via dos estudos bakhtinianos e pecheutianos, sendo-me muito importante a noção de dialogismo, formações imaginárias e, sobretudo, as relações de alteridade.

Algo que tem acompanhado minhas pesquisas desde então refere-se a pensar em como o interlocutor é representado nas diferentes práticas languageiras. Vejo, em minha dissertação, ecos do ensaio do primeiro período da graduação e de minha pesquisa de iniciação científica. De fato, em algumas de minhas produções bibliográficas, discuto aquilo que Riolfi (2011) chama de “escrita cosmética”, escrita essa de caráter inócuo por se tratar de um ato que não altera a relação do sujeito com o saber ou com a própria escrita.

Fiz o doutorado na mesma instituição e com a mesma orientadora. Dessa vez, resolvi me aprofundar mais nos estudos discursivos pecheutianos. Minha tese, intitulada *Vozes em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação*¹⁵, foi defendida em 2009. Investiguei imagens sobre o “ser professor” e sobre língua materna no discurso de licenciandos. Pude perceber que, independentemente do ano em que estavam no curso, os sujeitos consolidavam concepções homogeneizantes e totalizadoras sobre a língua materna e seu ensino. O conceito de memória discursiva - que para Pêcheux diz respeito ao que, “face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos e etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (1995, p. 52) - permitiu-me problematizar certa ilusão de controle que frequentemente atravessa as investigações sobre a formação de professores e o ensino-aprendizagem de línguas. O questionamento de concepções binárias (teoria x prática; língua materna x língua estrangeira; certo x errado, dentre outras) marca boa parte de minha trajetória na pesquisa.

Não poderia deixar de mencionar um importante mo(vi)mento em meu processo de doutoramento, a saber: o confronto entre as teorias de linguagem, nas quais me inscrevia, e a profissão de minha fé. De formação protestante, iniciei a pós-graduação em um momento de muito fervor religioso. Minha rotina se dividia basicamente entre a academia e as atividades da igreja evangélica. Como leitora fervorosa, mas também crítica e atenta, da Bíblia, revisitar no doutorado, com profundidade, as teorias com que tive contato no curso de extensão *Introdução*

¹⁵ Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/439493>

à *Teoria e Prática de Tradução*, durante a graduação, provocou em mim uma ambivalência cortante, cujos efeitos se sentiam no corpo (na dor de estômago durante as aulas, nos risos de nervoso, no bloqueio para me posicionar). A crença na ideia de verdade como algo dado *a priori* - e depositado em um texto (tido como sagrado) - se esfacelou diante da compreensão da noção de sentido como inscrição da língua na história, efeito da posição ideológica de um enunciador. Sentido sempre possível e passível de deslize e, portanto, de ser outro. Foram alguns anos até que eu conseguisse ressignificar (e apaziguar) o que estava inscrito em mim com as letras do que hoje reconheço ser uma perspectiva fundamentalista (de linguagem, de leitura, de vida).

Nesse sentido, diria que o encontro com as teorias não me trouxe apenas uma titulação acadêmica, antes reposicionou o meu ser-estar no mundo. Paulo Freire muito bem nos ensinou que a “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p. 84). Confesso que às vezes me arrepio de pensar no modo como eu estaria, hoje, “transformando” o mundo caso não tivesse me permitido uma abertura para a alteridade.

Meu percurso no mestrado foi razoavelmente tranquilo: fui bolsista da CAPES¹⁶, o que me deu condições de me dedicar inteiramente à pesquisa. Nessa época eu residia na cidade de Rio Claro, com minha avó, o que me trouxe facilidades em termos de estrutura e logística.

Tive uma formação sólida na pós-graduação, cursei disciplinas em áreas distintas. No doutorado, fiz dois exames de qualificação de área que se tornariam, posteriormente, duas publicações. O percurso no doutorado, contudo, foi um pouco mais tumultuado. Quando entrei em 2004, houve um grande contingenciamento de bolsas de pesquisa em todo o Brasil. Como não tive bolsa, após terminar os créditos, prestei o processo seletivo para professora substituta de língua portuguesa no curso de Letras da UFU e aí atuei de 2005 a 2007. Além disso, comecei a ministrar aulas de língua inglesa em um instituto de idiomas e esporadicamente ministrava a disciplina de língua portuguesa no Curso de Formação de Soldados no 17º Batalhão de Polícia Militar de Minas Gerais em Uberlândia.

Em julho de 2007, dei à luz a minha primeira filha, Ana Vitória. Em outubro de 2008, nasceu a segunda, Thalita. E em 30 de janeiro de 2009, em uma sexta-feira, defendi minha tese de doutoramento. Dia 02 de fevereiro de 2009, na segunda-feira, estavam abertas, pela terceira vez, as inscrições do concurso para provimento de vaga para docente de língua inglesa no ILEEL. Fui a única candidata inscrita, teria que concorrer comigo mesma.

¹⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Permito-me aqui um parênteses sobre a questão da maternidade. Na primeira semana de vida de Ana Vitória fui tomada por um sentimento de gratidão aos meus pais, mas de modo muito singular, a minha mãe. Foi para mim quase um momento epifânico o de compreender o peso e a responsabilidade que o cuidado de uma criança requer e de pensar em tudo que ela abriu mão para se dedicar à criação dos filhos. Onde estava o “manual”, a “teoria” para cuidar de um bebê tão frágil? Senti a maternidade como uma experiência assustadoramente enriquecedora. Ana não tinha completado seis meses, quando engravidei de Thalita. O primeiro sentimento foi de medo, insegurança, uma quase certeza de que talvez agora não fosse possível finalizar o doutorado. Ironicamente, foi durante o período de licença-maternidade que consegui produzir e avançar na escrita da tese. Resiliência? Disciplina? Força de vontade? Determinante foi de fato a rede de apoio com a qual pude (e posso) contar no cuidado com as filhas, em especial com minha mãe e minha sogra.

Fecho esse parênteses dizendo que me foi necessário quase metade do tempo de minha carreira profissional para compreender que o ser/constituir-se professora universitária nunca esteve em pé de igualdade com o ser/constituir-se professor universitário. Fomos formadas (forjadas?) para acreditar que bastava a competência, o estudo e a dedicação para alcançar uma vaga em concurso público. A criação de editais públicos voltados para o fomento de mães pesquisadoras ou a consideração de um tempo maior para pontuação de currículos em editais são importantes iniciativas para minimizar os impactos da maternidade na produtividade acadêmica e profissional.

Certa vez ouvi de uma renomada professora da Unicamp que o doutoramento não era o fim, mas o início do processo de constituir-se pesquisador. De início achei a afirmação um pouco radical, mas, com o passar dos anos, vi muita coerência nesse posicionamento. Ainda que o doutorado tenha sido um caminho um pouco solitário, creio que consegui desenvolver um dispositivo teórico-metodológico razoavelmente consistente para dar conta das análises que empreendi. Creio que superei o desafio de sustentar o olhar do(s) outro(s)/Outro sobre minha produção. Mais importante do que a tese, enquanto produto que atesta a conclusão de uma etapa, foi o modo como o processo de doutoramento reverberou em minha jornada acadêmica e profissional: encontrei um fio condutor para minhas inquietações futuras de pesquisa.

Minha formação na pós-graduação situou-me como pesquisadora na área dos estudos em Linguística Aplicada (LA), interessada em investigar os processos de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores a partir de perspectivas discursivas. A natureza trans/indisciplinar e transgressiva que pretende a LA respalda minhas inquietações de pesquisa, possibilitando-me aventar alguns diálogos impertinentes. Concordo com Jordão, ao afirmar que

a “LA brasileira certamente se distingue da LA de outros países em termos tanto dos objetos que elege para estudo, quanto em termos das metodologias praticadas e das próprias abordagens teórico-práticas utilizadas”. (Jordão, 2016, p. 11). Assim, sinto-me interpelada a orientar meu fazer científico tendo em vista uma agenda de pesquisa comprometida e sensível às demandas do cenário brasileiro. Creio que tal preocupação tem se traduzido em minha atuação no ensino, pesquisa, extensão e gestão. Enfim, posso dizer que a experiência na pós-graduação na Unicamp reforçou em mim a compreensão de que a prática científica sempre dirá respeito à tomada de uma posição ética e política (ainda que se negue), já que, conforme nos lembram os versos de Wislawa Szymborska, no poema que abre esta seção, “O que você diz tem ressonância, o que silencia tem um eco de um jeito ou de outro político”. Senti-me pronta para a próxima etapa.

*3. A trajetória
acadêmico-profissional
na UFU: (en)laces e nós
na atuação como
professora
universitária*

A minha singularidade, como necessária não coincidência com tudo o que não seja eu, torna sempre possível o meu ato como singular e insubstituível em relação a tudo o que não sou eu. O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe - tudo isso é alguma coisa que somente eu, único, em todo o existir, em um dado momento, posso fazer por ele: um ato do vivido real em mim que completa a sua existência, absolutamente profícuo e novo, e que encontra em mim somente a sua possibilidade. (Bakhtin, 2010, p. 98. Itálicos no original)

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do *meu não-álibi no existir* que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade. (Bakhtin, 2010, p. 99. Itálicos no original)

3.1. Sobre os fios emaranhados

A opção pelas palavras “enlace” e “nós”, no título desta seção, decorre de meu desejo de enfatizar a compreensão de que meu exercício profissional na Universidade Federal de Uberlândia e, conseqüentemente, minha constituição como professora universitária em uma instituição pública de ensino superior, se dá a partir de uma densa e complexa teia discursiva, sustentada na/pela colaboração de muitos colegas. Assim, inscrevo-me nesse campo semântico para tentar evocar a ideia dos laços (acadêmicos, afetivos, institucionais) e dos nós, que sustentam os laços, mas, por vezes, também os dificultam. Na polifonia que os laços e nós produzem, reflito sobre um saber-fazer que é sempre atravessado pelo(s) outro(s)/Outro.

Como mencionei, minha trajetória como professora formadora na UFU se inicia em 2005, quando eu ainda cursava o doutorado, e passei no processo seletivo para atuar como professora substituta no curso de Letras Português. Ministrei disciplinas bem distintas, a saber: *Introdução aos Estudos Linguísticos, Leitura e Produção de Textos, Prática de ensino de Língua Portuguesa, Sintaxe, bem como disciplinas da habilitação em língua inglesa*, tais como: *Redação em língua inglesa 1, Língua Inglesa 6 e Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira*¹⁷. A experiência como professora substituta, apesar de restrita a atividades de ensino, reforçou em mim o desejo de me preparar para investir na carreira de professora universitária.

No dia 31 de julho de 2009, tomei posse como professora efetiva no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, tendo sido aprovada para uma vaga de 20 horas na área de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Inglesa. Em 2010, fui também nomeada como professora efetiva de língua inglesa do 6º ano 9º ano na Escola Municipal Professor Leônicio do Carmo Chaves, onde lecionei até maio de 2011, quando mudei para o regime de dedicação exclusiva no ILEEL. Registro aqui minha gratidão ao professor Guilherme Fromm, coordenador do Núcleo de Línguas Estrangeiras na época, por agilizar o processo de mudança de meu regime de trabalho em função da aposentadoria de uma docente.

Apesar de ter experiência no ensino de inglês para adolescentes, em contexto de instituto de idiomas, a possibilidade de ministrar aulas para o Ensino Fundamental II e para professores de língua inglesa em formação, em períodos finais do curso, foi para mim uma espécie de laboratório. Isso não porque poderia aplicar as teorias estudadas e discutidas na academia, mas pelo fato de a relação mesma entre teoria e prática ter sido ressignificada.

¹⁷ Como eu havia sido aprovada na UFU, em segundo lugar, no concurso para docentes de língua inglesa em 2004 e houve necessidade de professor no núcleo de língua inglesa, foram-me designadas algumas disciplinas da área.

A experiência no ensino fundamental foi curta, mas muito significativa para mim. Levo desse tempo muitas memórias e acontecimentos que uso como exemplos nas aulas de estágio que ministro na UFU. Gosto de pensar que essa experiência me permitiu melhor compreender a ideia de “inédito viável” de Paulo Freire, que, a meu ver, envolve a possibilidade de esperarmos diante dos percalços que encontramos como educadores sem, contudo, ignorar as condições histórico-sociais e políticas que (im)possibilitam o fazer docente. Faço coro às palavras de Paro; Ventura e Silva (2020, p. 15), quando afirmam que

o inédito viável representa uma alternativa que não se situa no campo das certezas, mas sim no das possibilidades. Trata-se de uma alternativa construída coletivamente, com base na vivência crítica do sonho almejado, e, portanto, não ocorre ao acaso e nem se constrói individualmente. (Paro; Ventura e Silva, 2019, p. 15).

Tendo feito este preâmbulo, esclareço que organizei a seção considerando o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão que sustenta a Universidade brasileira, de modo a orientar suas ações e produção de conhecimento. Saliento, todavia, que, dada a impossibilidade de separar os fios que se emaranham em minha constituição, tal organização se deve a fins mais didáticos do que conceituais, haja vista o próprio “princípio da indissociabilidade” entre os três elementos, conforme rege o artigo 207 da Constituição Brasileira. Assim, perceberá o leitor que busquei relacionar as ações de ensino, pesquisa e extensão no intuito de encontrar um eixo condutor em minha trajetória, apontando como minha produção intelectual afetou e se deixou afetar pelo tripé. Finalizo a seção, trazendo experiências e reflexões sobre minha atuação na gestão, a qual, considerando o aumento de demandas administrativas para os docentes, parece cada vez mais acenar para a existência de um quadripé no que tange ao trabalho no ensino superior.

3.2. Os nós que tece(ra)m laços polifônicos

Começo destacando a importância que a participação em Grupos de Pesquisa teve para a minha constituição como professora universitária.

Em 2009, fui convidada pelo professor Wagner Rodrigues Silva, com quem cursei o mestrado e doutorado na Unicamp, para participar do Grupo de Pesquisa *Práticas de Linguagem em Estágios Supervisionados (PLES)*, o qual seria liderado por ele na Universidade Federal do Tocantins (UFT - Campus Araguaína). Eu havia acabado de tomar posse como

professora efetiva na UFU e a possibilidade de participação e diálogo com outros pesquisadores da área foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional. Estabelecemos ali uma parceria que se traduziu e traduz em uma produtiva rede de pesquisas e trocas acadêmicas. Sou muito grata a esse colega, pesquisador reconhecido e sensível às demandas da Linguística Aplicada, sobretudo no cenário brasileiro. A participação no PLES foi responsável por boa parte de minha produção intelectual no início do exercício de minha carreira, voltada sobretudo para a investigação do processo de formação de professores no contexto de estágios supervisionados.

Tive também o privilégio de ser acolhida, assim que cheguei à UFU, pelo Grupo de Pesquisa *Laboratório de Estudos Polifônicos*¹⁸ (LEP), à época liderado pelo professor. João Bôsko Cabral dos Santos e pela professora Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Após a aposentadoria desses professores, o LEP passou a ser liderado por mim e pelo professor Thyago Madeira França da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). O Grupo, criado em 2008, realiza pesquisas que priorizam o diálogo inter/transdisciplinar entre os estudos da Linguística Aplicada, Ciências Sociais e teorias discursivas, em especial a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux e do Círculo de Bakhtin. São temas de interesse do grupo: funcionamentos discursivos em instâncias enunciativas político-institucional, artística, literária, filosófica, midiática e pedagógica; discursividades na formação de professores e no ensino-aprendizagem de línguas; produção de material didático e discurso; decolonialidade e produção do conhecimento; processos enunciativos em línguas materna e estrangeiras; constituição do sujeito, representações, subjetividades e memória discursiva.

Costumo brincar que o LEP foi uma herança privilegiada que Thyago e eu recebemos do professor João Bôsko e da professora Maria de Fátima. João e Maria de Fátima foram colegas com quem aprendi não apenas sobre a importância do trabalho colaborativo e coletivo na instituição, mas também sobre a importância das relações de afetividade que cultivamos, inclusive, para o bem de nossa saúde mental e emocional. João foi duplamente um mestre: primeiramente na graduação, quando cursei com ele Literatura Norte-Americana; e, posteriormente, como colega de profissão. Sua paixão pela docência, sua habilidade inata de filosofar, sua humildade em destrinchar conceitos tão complexos, bem como o de realizar extensões teóricas potentes, enfim, seu olhar sempre tão sensível aos/às estudantes continuam a me inspirar como docente. Quanto à Maria de Fátima (a querida Fatinha) registro aqui as palavras que a ela dediquei por ocasião de um Dossiê organizado em sua homenagem:

¹⁸ Para mais informações, consultar: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0125006255369945>

Aprendi com a professora Maria de Fátima que o fazer docente se pauta por práticas problematizantes entre sujeitos situados sócio-histórico e culturalmente. Aprendi também que esse fazer é sempre um ato político, uma tomada de posição na/pela língua(gem), um profundo movimento ético de alteridade. E aprendi que a academia é lugar de estudo, pesquisa, ciência, rigor teórico-metodológico, mas é, antes de tudo, lugar de ‘gente’, que tem histórias, corpo, voz, dores, falhas... (Brito; Stafuzza; Santos, 2022, p. 6).

Tenho hoje o privilégio de liderar o LEP com o professor Thyago Madeira França. Thyago e eu temos apostado em diálogos tidos por vezes como impertinentes. A possibilidade de interlocução com esse grande professor e pesquisador – e aqui não posso deixar de mencionar que ele foi meu aluno na disciplina de estágio supervisionado quando eu era ainda professora substituta – e as provocações levantadas pelo/no LEP interpelam-me a esperar, no sentido freiriano. Para Freire (2013), “esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo” (Freire, 2013, s/p). Esperançar implica, pois, em resistir para reexistir, mover-se e transformar, em um contínuo movimento de alteridade. Tal movimento pressupõe, a meu ver, tomadas de posição diante de si mesmo e do(s) outro(s) que abram espaço para a polifonia em termos bakhtinianos, isto é, para a emergência de vozes equipolentes e dissonantes. Temos insistido no LEP no posicionamento de que as teorias são pontos de partida para questionamentos outros, olhares outros para os “mesmos” problemas. Trata-se, pois, de recusar perspectivas acadêmicas dogmáticas (enunciado que por si parece um contrassenso).

Menciono ainda o Grupo de Pesquisa *Linguagem Humana e Inteligência Artificial*¹⁹ (LIA), criado em 2019 e liderado pela professora Simone Tiemi Hashiguti e por mim. A partir de discussões sobre linguagem humana e perspectivas decoloniais, o grupo visa realizar pesquisas transdisciplinares nas áreas de Linguística Aplicada e Computação, com ênfase em temas como: processamento de linguagem humana, discurso, inteligência artificial, análise de emoções na voz e nos movimentos faciais, inteligibilidade entre humano e máquina, aprendizagem de línguas estrangeiras com (IA), produção de materiais didáticos para laboratório virtual, programação computacional feminista e decolonial. Simone, atualmente docente na Unicamp, é também para mim uma grande referência profissional. Ao longo dos anos, nossa parceria tem se traduzido em projetos, publicações, apresentações de trabalhos em congressos, dentre outras produções. Sempre me impressiono com sua capacidade de interlocução e com sua potência criativa, que tem me inspirado e me impulsionado a inclusive assumir frentes de trabalho que provavelmente eu não consideraria. Acima de tudo, me impressiono pela forma humana e ética que marca seu fazer docente e científico.

¹⁹ Para mais informações, consultar: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0337850827957985>

Elenco abaixo os principais²⁰ projetos de pesquisa por mim desenvolvidos, os quais respondem a minha participação nesses Grupos de Pesquisa:

Quadro 2. Projetos de Pesquisa.

<i>Formação de professores de línguas: (re)pensando dizeres, construindo saberes</i> (2012 a 2017)
Resumo: Este projeto teve por objetivo geral analisar as discursividades acerca de línguas materna e/ou estrangeira (LE) que balizam a formação de professores de línguas, a partir de um lugar teórico que se constitui no entremeio da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso. Mais especificamente, o projeto visou analisar discursos que circulam nos diferentes contextos de formação de professores de línguas sobre: (i) o ensino e aprendizagem de LE; (ii) o lugar da língua materna no ensino/aprendizagem de LE; (iii) a constituição da identidade do professor de LE; e (iv) o processo de formação do professor de LE, bem como a investigação das formações discursivas que sustentam as tomadas de posição nesses discursos acima referidos.
<i>Discursividades e letramentos na formação de professores de línguas em diferentes contextos</i> (2018 a 2023)
Resumo: Na esteira do projeto anterior e trazendo à baila possibilidades de diálogo com os estudos do letramento, este projeto se propôs a investigar discursividades e práticas de letramento na formação de professores de línguas (materna e estrangeira) em diferentes contextos. De forma mais específica, foi nosso objetivo: (i) delinear os discursos nos quais diferentes instâncias enunciativas (acadêmica, institucional, midiática) se inscrevem para significarem os processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores; (ii) identificar e analisar práticas de letramento na formação de professores de línguas em ambiente presencial e a distância; (iii) investigar representações discursivas (acerca de língua(gem), de ensino-aprendizagem, de professor, de formação, de escrita, de oralidade etc) construídas por professores de línguas em formação nas diferentes práticas de letramento de que participam; (iv) analisar a constituição do sujeito professor de línguas em formação em sua relação com a(s) língua(s) que ensina-aprende, nessas práticas de letramento; e (v) desenvolver diálogos teórico-metodológicos necessários à constituição e análise de diferentes corpora.
<i>Práticas discursivas e (de)coloniais no ensino-aprendizagem de línguas e na formação de professores</i> (2024 - em andamento)
Resumo: Fruto de minhas inquietações atuais de pesquisa, este projeto expande os projetos anteriores para pensar interfaces com o Pensamento Decolonial. De forma mais específica, o projeto busca: a) delinear os discursos nos quais diferentes instâncias enunciativas (acadêmica, institucional, midiática, pedagógica) se inscrevem para significarem os processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores; b) produzir e analisar propostas pedagógicas e materiais didáticos voltados para o ensino de línguas (materna e/ou estrangeira) sob perspectivas discursivas e decoloniais; c) desenvolver articulações teórico-metodológicas entre os estudos da Linguística Aplicada, teorias do discurso e os estudos decoloniais.

Os Grupos e Projetos de Pesquisa estabeleceram/estabelecem, pois, uma rede a partir da qual ações de ensino, pesquisa e extensão (e por que não incluir também a gestão?) vão sendo

²⁰ Mencionarei posteriormente projetos de pesquisa decorrentes destes e que foram submetidos a Editais, na UFU, para orientação de iniciação científica de estudantes do Ensino Médio.

idealizadas e concretizadas, haja vista possibilitarem que o trabalho acadêmico se apoie na colaboração e constante interlocução entre a comunidade acadêmica e externa.

Passo, a seguir, a comentar as ações com foco no ensino.

3.3. Enlaces pelos caminhos do ensino: nós na formação de professores

Um bom professor não precisa saber muito, mas precisa ter uma relação inquietante, instigante e problematizadora com o saber, ou seja, suas aulas devem ser um capítulo de sua própria aventura de investigação ou um capítulo de sua própria “pesquisa”. Se a relação do professor com o saber é reprodutiva e burocrática, é isso que ele vai transmitir. Se ao contrário seu desejo está presente no ato de ensinar, é isso que ele vai transmitir (Dunker, 2020, p. 187).

3.3.1. A atuação no Curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa

Ao longo de minha atuação no Curso de Letras Inglês, ministrei/ministro várias disciplinas, a saber: *Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 1*, *Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 2*, *Estágio Supervisionado de Inglês para Fins Específicos Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras*, *Língua Inglesa: Habilidades Integradas com Ênfase na Compreensão Oral*, *Língua Inglesa: Compreensão e Produção Oral*, *PIPE 6: Investigando necessidades e interesses para o ensino de Língua Inglesa em diferentes contextos*, *Análise e Elaboração de Material Didático para o Ensino de Língua Inglesa*, *Metodologia do Ensino de Língua Inglesa*, *Metodologia de Ensino de Inglês para Fins Específicos*, *Língua Inglesa: Habilidades integradas com ênfase na leitura*.

Contudo, para melhor explicitar meu gesto reflexivo, optei aqui por fazer um recorte de modo a focar em dois movimentos: meu percurso nas disciplinas de estágio supervisionado – fazendo jus à vaga para a qual fui nomeada docente no ILEEL, e nas disciplinas de língua inglesa, propriamente ditas.

As disciplinas de Estágio Supervisionado possuem uma especificidade em relação às demais do currículo: o fato de terem também um viés extensionista, uma vez que pressupõem o contato dos licenciados com a comunidade externa, seja por sua inserção nas instituições escolares, seja mediante a realização de minicursos por eles ministrados nas escolas ou na UFU.

Discordo de um discurso que frequentemente circula em Cursos de Licenciatura de que cabe a disciplinas como as de Estágio Supervisionado a formação do professor. Creio que, em

uma licenciatura, tudo convirja, em alguma medida, para se pensar a formação. Contudo, não tenho dúvidas de que os estágios sejam momentos privilegiados para tal – inclusive quando consideramos que, para muitos licenciandos, a experiência de regência acontece pela primeira vez nessas disciplinas.

Minha atuação nos estágios tem sido orientada pela insistência em pensar a formação como ato político. Faço coro com as palavras de Guilherme (2017), quando afirma que

Contemplar o ensino-aprendizagem de LE e a formação do professor em uma perspectiva discursiva, como processo de *(trans)formação* e *forma(r)-ação*, significa pensar alunos, professores e formadores inscritos em formações discursivo-ideológicas, transformando-se pela forma como realizam uma clivagem do mundo, re-significando sentidos, sujeitos que em sua heterogeneidade são contemplados com uma formação política que lhes permita tomar uma posição diante do processo de ensino-aprendizagem e de formação. (Guilherme, 2017, p. 23. Grifos da autora).

Sempre insisto na importância com os licenciandos de considerarem concepções de língua(gem) que balizarão suas práticas docentes. Boa parte de minhas publicações se voltaram a investigar o contexto de estágio pelo viés da discursividade. As publicações elencadas no Quadro 3, discutem, a partir do conceito de formações imaginárias de Pêcheux (1969/1997), representações do professor em formação sobre o lugar de professor, o ensino-aprendizagem de língua inglesa, a experiência de estágio e a escrita do relatório em si. Entendo que problematizar a forma pela qual o licenciando se significa e significa sua experiência pode contribuir para o questionamento de discursos sedimentados sobre a língua e a docência, possibilitando, por sua vez, deslocamentos subjetivos.

Quadro 3. Publicações relacionadas ao contexto de estágio supervisionado.

BRITO, C. C. P.; SANTOS, A. R.; VASCONCELOS, F. P.; VIEIRA, L. A. Relatório de Estágio 2 - Licenciatura em Língua Inglesa. In: SILVA, Wagner Rodrigues; FARJADO-TURBIN, Ana Emília. (Org.). *Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas*. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 87-126.

BRITO, C. C. P. Diários reflexivos de professores de língua inglesa em formação inicial: o outro que (me) confessa. In: SILVA, Wagner Rodrigues. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 139-163.

BRITO, C. C. P. Entretecendo vozes na (re)escrita de diários reflexivos de professores de línguas em formação inicial. *Signum. Estudos de Linguagem*, v. 15, p. 65-83, 2012.

BRITO, C. C. P. Olhares sobre as práticas de linguagem na aula de língua inglesa em contexto de estágio supervisionado. *Raído*, v. 8, p. 117-134, 2014.

BRITO, C. C. P. Representações discursivas do ‘evento-aula’: escrita e avaliação no estágio supervisionado de língua inglesa. *Calidoscópio*, v. 12, p. 287-295, 2014.

BRITO, C. C. P.; MELO, L. C. Literatura (d)e (des)motivação: representações sobre o “bom professor” em relatórios de estágio supervisionado. *Linguagem em (Dis)curso (Online)*, v. 14, p. 355-375, 2014.

BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa como espaço de (trans)formação de professores. *Revista Entrepalavras*, v. 8, p. 244-263, 2018.

No que tange às disciplinas, no currículo, voltadas para a aprendizagem da língua inglesa, sempre me inquietou o discurso, produzido por docentes e discentes, de que não se aprende inglês no Curso de Letras. Fruto de uma espécie de “matriz de sentido congelada”, nos termos de Riolfi (2011, p. 113), tal discurso se ancora em noções monolíticas e homogêneas de língua(gem), em grande parte, fundamentadas no conhecido mito do falante nativo.

Assim, as disciplinas voltadas para a aprendizagem da língua inglesa, propriamente dita, sempre me interpelam a problematizar o que me parece ser uma visão dicotômica instaurada na licenciatura, que opõe *aprender língua x aprender a ser professor de língua*. Em algumas publicações (Quadro 4), tenho argumentado sobre a necessidade de promover, na formação do professor, espaços para que o licenciando possa enunciar e se enunciar na língua que ensina-aprende de forma significativa. No artigo publicado em coautoria com o professor Ivan Marcos Ribeiro (Brito; Ribeiro, 2021), partimos do pressuposto de que *língua x literatura* é uma outra dicotomia que comumente se observa nas licenciaturas e defendemos a literatura como modo de entrada significativa na língua inglesa na formação do professor. Em outras palavras, trata-se de instaurar espaços para que os licenciandos experienciem a literatura como possibilidade de (se) dizer em uma língua outra.

Quadro 4. Publicações relacionadas à formação do professor.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender-ensinar línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 511-532, 2014.

BRITO, C. C. P. Discursos sobre a língua materna e estrangeira: embates na formação do professor. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; SILVA, M. A. (Orgs.). *Ensino de línguas em diferentes contextos*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 29-49.

BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. “Como se forma um professor de língua inglesa”: reflexões a partir da reforma curricular de um curso de Letras. *Revista Letras Raras*, v. 8, p. 9-35, 2019.

BRITO, C. C. P.; RIBEIRO, I. M. Ensino (d)e literatura: (des)encontros na formação do professor de

Fonte: a autora.

Antes de avançar, não poderia deixar de registrar aqui algumas publicações e apresentações de trabalho que tematizaram discursos produzidos no contexto da pandemia de COVID-19 acerca de algum aspecto dos processos de ensino-aprendizagem. Trata-se de trabalhos que apontaram para funcionamentos discursivos praticado por diferentes instâncias enunciativas e que naturalizaram sofrimentos ou tentaram resistir a uma lógica neoliberal na/da educação.

Em 2020, apesar da aprovação de um calendário excepcional pelo Conselho de Graduação (CONGRAD) da UFU, realizamos um trabalho intenso²¹. No âmbito do ensino, fomos desafiados a pensar abordagens outras de ensino, a preparar material adequado para o contexto on-line (síncrono e assíncrono), a manejar plataformas digitais até então pouco familiares, enfim, a considerar especificidades pedagógicas e buscar alternativas que minimizassem os prejuízos trazidos pelo isolamento social. Muito desafiadora foi para mim a tarefa de ministrar disciplinas de estágio, como argumento no artigo *Do chão da escola às telas virtuais: experiências de (des)aprendizagem em contexto de estágio supervisionado remoto de língua inglesa* (Brito, 2022). Tudo isso ao mesmo tempo que lidávamos com sentimentos de dor causados pela profunda insegurança quanto ao futuro; pelas perdas materiais oriundas de situações de desemprego, sobretudo, pela perda de entes queridos em meio ao descaso e negligência de um governo negacionista.

Quadro 5. Produção intelectual relacionada ao ensino-aprendizagem no contexto de COVID-19.

Artigo:

BRITO, C. C. P. Do chão da escola às telas virtuais: experiências de (des)aprendizagem em contexto de estágio supervisionado remoto de língua inglesa. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 26, p. 51-73, 2022.

Capítulo de livro:

BRITO, C. C. P.; NASCIMENTO, M. R.; HASHIGUTI, S. T. "A educação não pode parar" - Ensino remoto e o discurso neoliberal. In: Simone Tiemi Hashiguti. (Org.). *Expurgar a dor: reflexões sobre*

²¹ Em julho de 2020, o Conselho de Graduação (CONGRAD) aprovou a Resolução 7/2020, instituindo a realização do que se denominou Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) nos Cursos de Graduação. As AARE tiveram caráter excepcional e facultativo para docentes, discentes e servidores técnico-administrativos. Aos colegiados dos Cursos de Graduação, coube a elaboração de um Plano de Oferta das AARE, no qual constassem: as modalidades em que as AARE seriam oferecidas; as plataformas e softwares a serem utilizados; orientações sobre a carga horária de atividades síncronas e assíncronas; orientações sobre metodologia de avaliação; e esclarecimentos quanto ao número de vagas nos componentes curriculares.

linguagem e criações artísticas de sobrevivência durante a pandemia de Covid-19. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 29-55.

Organização de livro:

HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P. (Orgs.). *Que EaD nos é (im)possível em tempos de (pós) COVID-19?* Uberlândia: Edufu, 2024. 307p

Apresentações de trabalho:

BRITO, C. C. P.; HASHIGUTI, S. T.; NASCIMENTO, M. R. Apre(e)nder e empreender: corpos produtivos e discursividade neoliberal na (pós-) pandemia. 2022. 13º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (Universidade Estadual do Ceará).

MELLO, M. B.; FEITOR, C. S. S. V.; SANTOS, C. H. P.; BRITO, C. C. P. Politização da pandemia: representações discursivas nas redes sociais. 2022. 13º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (Universidade Estadual do Ceará).

BRITO, C. C. P.; ANGELO, R. C. Disputa de sentidos no ciberespaço: discursos sobre o lockdown no Twitter. 2021. IV Congresso Internacional de Letras Línguas e Literatura (Universidade Federal do Maranhão).

BRITO, C. C. P. Formação do professor de língua inglesa: experiências em contexto de ensino supervisionado remoto. 2021. I Seminário de Formação de Professores de Língua Inglesa do Tocantins.

BRITO, C. C. P.; MARQUES, M. M. D. “Lugar de criança é na escola?”: educação, neoliberalismo e(m) redes de sentidos. 2021. V Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação; VI Colóquio do Grupo de Pesquisa O Corpo e a Imagem no Discurso e II Simpósio de Letramentos e Direitos Humanos.

BRITO, C. C. P. GUILHERME, M. F. F. “De repente nossas vidas mudaram da água para o vinho?”: (re)pensando a formação do professor em contexto pandêmico. 2021. IX Jornada de Estudos Polifônicos (Universidade Federal de Uberlândia).

BRITO, C. C. P.; MARQUES, M. M. D. “Educação (não) é essencial?”: discursos sobre a volta do ensino presencial. 2021. Linguistweets 2.

BRITO, C. C. P. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa em Tempos de Pandemia: improvisação ou reinvenção? 2020. I Seminário PROVIFOR-UFU: Educação, Tecnologias e Metodologias para o Ensino Remoto Emergencial (Universidade Federal de Uberlândia).

BRITO, C. C. P. Formação de Professor na (pós-)pandemia: experiências no Programa Idiomas sem Fronteiras (mesa-redonda). 2020. I SICLI (Universidade Federal de Uberlândia).

Fonte: a autora

3.3.2. A atuação no Curso de Graduação em Letras Inglês - Licenciatura, na modalidade a distância

Em 2011, em resposta à chamada do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública (PARFOR), implantou-se, no ILEEL, o curso de graduação em Letras,

na modalidade a distância. Funcionando nos moldes da Universidade Aberta do Brasil – UAB, o curso acontece pela plataforma Moodle e os materiais (guias de estudos das disciplinas e videoaulas) são totalmente produzidos pelos professores participantes.

Fiz um curso de formação oferecido pelo Centro de Educação a Distância (CEAD) da UFU e fui convidada pela professora Simone Hashiguti, coordenadora do PARFOR à época, a produzir material para a disciplina de *Compreensão Oral em Língua Inglesa*. Não tinha noção de por onde começar. A interlocução com a professora Simone foi essencial para o desenvolvimento desse processo.

O curso de Letras Inglês, na modalidade a distância, está hoje em vias de finalizar sua terceira turma. Tive a oportunidade de participar como professora formadora desde a primeira. No Quadro 6, listo a relação de Guias de Estudo produzidos e reeditados por mim, em coautoria com outros docentes, para as diferentes turmas²².

Quadro 6. Produção de material didático para curso EaD.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. *Metodologia de ensino de língua inglesa para fins específicos integrada à prática educativa* 6. 2015. 88p.

BRITO, C. C. P.; HASHIGUTI, S. T.; PEIXOTO, M. R. B. S. *As novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) no ensino de língua inglesa*. Uberlândia: CeaD, 2015. 91p.

GUILHERME, M. F. F.; BRITO, C. C. P.; FREITAS, A. C. *Análise e elaboração de material didático para ensino de língua inglesa integrada à prática educativa* 9. 2015. 105p.

DONNARD, A.; BRITO, C. C. P.; MONTEIRO, P. M.; HASHIGUTI, S. T.; TAGATA, W. M. *Língua Inglesa: habilidades integradas com ênfase na compreensão oral*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2018. 105p.

BRITO, C. C. P.; HASHIGUTI, S. T.; PEIXOTO, M. R. B. S. *As novas tecnologias da informação e da comunicação - NTICs no ensino de língua inglesa*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2021. 86p.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. *Metodologia de ensino de língua inglesa para fins específicos integrada à prática educativa* 6 - PIPE 6. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2021. 83p.

GUILHERME, M. F. F.; BRITO, C. C. P.; FREITAS, A. C. *Análise e elaboração de material didático para ensino de língua inglesa integrada à prática educativa* 9 (PIPE 9). 2. ed. Uberlândia: 2021. 100p.

BRITO, C. C. P.; TAGATA, W. M. *Língua Inglesa: habilidades integradas com ênfase na produção oral*. 2. ed. Uberlândia: CEAD/UFU, 2022. 106p.

²² As versões mais recentes dos Guias de Estudo estão disponíveis em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29460>.

BRITO, C. C. P.; PEIXOTO, M. R. B. S. *Educação e Cidadania no Mundo Contemporâneo*. 1. ed. Uberlândia: ILEEL, 2022. 51p.

DONNARD, A.; BRITO, C. C. P.; MONTEIRO, P. M.; HASHIGUTI, S. T.; TAGATA, W. M. *Língua inglesa: habilidades integradas com ênfase na compreensão oral*. 3. ed. Uberlândia: ILEEL, 2022. 95p.

BRITO, C. C. P. *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras*. 3. ed. Uberlândia: ILEEL, 2023. 53p.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. *Metodologia de ensino de língua inglesa para fins específicos*. 3 ed. Uberlândia: ILEEL, 2025, 75p.

Fonte: a autora.

Nas Figuras 2 e 3, apresento prints de videoaulas produzidas para as diferentes disciplinas que ministrei.

Figura 2. Videoaula NTICs.



As novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) no ensino de língua inglesa - Módulo 2

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=x12ACt3an3s&t=7s>

Figura 3. Videoaula Linguística Aplicada.



Fonte: <https://eduplay.rnp.br/portal/video/55065>

A experiência na docência no curso na modalidade a distância abriu, para mim, várias frentes de trabalho no ensino, pesquisa e extensão. Ressalto o quão importante foi a *expertise* adquirida nesse contexto de ensino no momento da pandemia, no qual nos vimos, como já mencionei, às voltas com: o desenho de disciplinas em ambientes virtuais; o manejo de diferentes ferramentas digitais; a preocupação com a interação síncrona e assíncrona, dentre outras questões. Pude perceber que a formação tecnológica do professor é uma demanda da qual não se pode esquivar.

Para além de se pensar a preparação dos licenciados para o mercado de trabalho, entendo que a formação tecnológica, a partir de perspectivas críticas, é condição para que o docente possa responder às demandas colocadas pela dita globalização, a qual instaura modos de subjetivação e de ser-estar no mundo muito peculiares aos sujeitos contemporâneos. Tais discussões têm sido foco do Grupo de Pesquisa LIA e do projeto ELLA²³, sobre o qual falarei na subseção 3.4. Como fruto dessas experiências, apresento no Quadro 7, algumas publicações em coautoria, voltadas para a investigação dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e de produção de material didático em contexto de educação a distância.

Quadro 7. Publicações sobre ensino-aprendizagem em contexto a distância.

BRITO, C. C. P.; HASHIGUTI, S. T. Aspectos discursivos sobre/no ensino-aprendizagem de língua inglesa e na formação de professores em um curso EaD. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 13, p. 90, 2014.

²³ English Learning Laboratory.

HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P. English Learning at a Distance: a case study on social-linguistic and digital inclusion. In: *2nd Global Multidisciplinary e-Conference*, 2014. Proceeding of the 2nd Global Multidisciplinary e-Conference, 2014. p. 149-160.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. A constituição do professor de inglês pré-serviço em um curso de Letras EaD: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. *Linguagem em (dis)curso*, v. 17, p. 117-136, 2017.

BRITO, C. C. P.; HASHIGUTI, S. T. Produção e avaliação de material didático em um curso de Letras Inglês a distância: sobre a tomada da palavra em LE e um lugar discursivo crítico. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 21, p. 108-132, 2019.

HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. (Orgs.). *Escuta Crítica: formação docente em Letras presencial e a distância*. Uberlândia: EDUFU, 2019. 208p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/kt2gz>. Acesso em 18 set. de 2024.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Revisitando o conceito de autonomia: (im)possíveis diálogos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. (Orgs.). *Escuta Crítica: formação docente em Letras presencial e a distância*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 12-30. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/kt2gz>. Acesso em 18 de set. de 2024.

Fonte: a autora.

3.3.3. A atuação no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)

Em 2017, tive a oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)²⁴. Sob a coordenação administrativa dos professores Waldenor Barros Moraes Filho e Ivan Marcos Ribeiro, fiquei responsável por orientar um grupo de professores de língua inglesa em formação no programa²⁵. A profa. Máira Córdula²⁶ e eu criamos o GEISF (Grupo de Estudos do Idiomas sem Fronteiras) e organizamos as reuniões pedagógicas com os professores bolsistas em torno de três principais eixos, a saber: discussões teóricas; planejamento de aulas e desenvolvimento de material didático e foco em aspectos linguístico-discursivos.

Minha atuação no IsF direcionou o meu interesse para investigar o ensino de língua inglesa com fins acadêmicos, o que resultou, como mostro nos Quadros 8 e 9, em: alguns trabalhos, em coautoria com os alunos bolsistas; inúmeras apresentações em eventos; e a

²⁴ O Programa IsF foi nacionalmente coordenado pela professora Denise de Paula Martins de Abreu e Lima. Em 2019, tornou-se a Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (Rede Andifes IsF), ainda sob a coordenação da professora Denise. Mais informações podem ser encontradas no link: <https://www.andifes.org.br/institucional/redeisf/>

²⁵ Agradeço à CAPES pela bolsa para atuação como coordenadora pedagógica no IsF.

²⁶ Iniciei as atividades como coordenadora pedagógica no NucLi-IsF UFU em agosto de 2017 e, em agosto de 2018, a professora Máira Sueco Maegava Córdula passou a integrar a equipe também como coordenadora pedagógica.

organização de dois volumes, juntamente com o professor Ivan Marcos Ribeiro, na *Revista Olhares e Trilhas*.

Quadro 8. Publicações relacionadas à atuação no Idiomas sem Fronteiras (IsF).

- RIBEIRO, I. M.; BRITO, C. C. P. Programa Idiomas sem Fronteiras: internacionalização e formação docente. Apresentação. *Revista Olhares e Trilhas*, v. 20, p. 6-12, 2018.
- BRITO, C. C. P.; SILVEIRA, P. H. Ensino e autoria: sobre a elaboração de material didático para um curso de produção oral no Programa IsF. *Revista Olhares e Trilhas*, v. 20, p. 44-60, 2018.
- RIBEIRO, I. M.; BRITO, C. C. P. Programa Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Formação Docente. Apresentação. *Revista Olhares e Trilhas*, v. 21, p. 152-156, 2019.
- BRITO, C. C. P. Representações discursivas sobre a escrita acadêmica e seu ensino no contexto do IsF. *Fórum Linguístico*, v. 17, n. 4, p. 5343-5355, 2020.
- BRITO, C. C. P.; CÓRDULA, M. S. M. Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica. *Revista do GEL*, v. 17, p. 29-49, 2020.
- BRITO, C. C. P.; BORGES, J. S.; MARTINS, L. F. Critical Perspectives in English for Academic Purposes: experiences in the Language Without Borders Program. *Raído*, v. 15, p. 331-353, 2021.
- BORGES, J. S.; BRITO, C. C. P. Uma proposta enunciativo-discursiva de ensino de gramática no contexto do Idiomas sem Fronteiras. *Diálogos entre Análise do Discurso e Linguística Aplicada*. Pontes Editores, 2022, p. 51-73.

Fonte: a autora.

Quadro 9. Apresentações de trabalhos relacionados à atuação no Idiomas sem Fronteiras (IsF).

- BRITO, C. C. P.; RIBEIRO, I. M. Língua(gem), política linguística e formação de professores no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras. 2018. VII CLAFPL.
- BRITO, C. C. P. Gestos de produção e resistência na/pela escrita de material didático em cursos de inglês no Programa Idiomas sem Fronteiras. 2018. ENPISF - I Encontro Nacional de NucLi do Programa Idiomas sem Fronteiras.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Formação de professores de LI e(m) políticas educacionais: reflexões sobre o PIBID e o ISF. 2018. V SINALEL.
- CHISTONI, D. B. F.; BRITO, C. C. P. English for Academic Purposes and its contributions to internationalization: experiences in the course Cultural Differences at the Language Without Borders Program. 2018. Semana de Internacionalização – INTERUFU.
- BRITO, C. C. P.; RIBEIRO, I. M. Internacionalização, Política Linguística e ensino-aprendizagem de LI no NucLi IsFUFU. 2019. 12º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.
- BRITO, C. C. P.; RIBEIRO, I. M. Escrita de material didático, letramento acadêmico e formação de professor de LI no Programa Idiomas sem Fronteiras. 2019. 50º ABRALIN.

BRITO, C. C. P.; RIBEIRO, I. M. Escrita de Material Didático e Formação do Professor de LI. 2019. VII SELL.

BRITO, C. C. P. Formação de Professor na (pós-) pandemia: experiências no Programa Idiomas sem Fronteiras (mesa-redonda). 2020. I SICLI.

BRITO, C. C. P.; MARTINS, L. F. Formação linguístico-discursiva (de)colonial e ensino de língua inglesa para internacionalização: experiências no contexto do Idiomas sem Fronteiras. 2021. VIII Congresso Latino-americano de Formação de professores de Línguas.

BRITO, C. C. P. Desenvolvimento profissional e(m) escrita: experiências no Programa Idiomas sem Fronteiras. 2021. III Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita na Educação Superior e em Contextos Profissionais (ALES).

BRITO, C. C. P.; RIBEIRO, I. M. Constituição do professor leitor para o/e ensino de leitura: propostas pedagógicas no contexto do IsF. 2021. III Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita na Educação Superior e em Contextos Profissionais (ALES).

BRITO, C. C. P.; CORDULA, M. S. M. Ensino-aprendizagem de língua inglesa, (de)colonialidade e justiça social: experiências no Nucli-Isf UFU. 2024. Encontro Nacional Rede Andifes IsF 2024.

Fonte: a autora.

Ainda sobre minha atuação no IsF, destaco que, em outubro de 2018, o grupo de coordenadores²⁷ do Isf-UFU organizou o I ENPISF (Encontro Nacional de NucLi do Programa Idiomas sem Fronteiras), em Uberlândia. O evento contou com cerca de 200 participantes, vindos de diferentes lugares do Brasil, para apresentar suas experiências e pesquisas no âmbito do programa²⁸.

A experiência no IsF se constituiu, para mim, como um lugar muito singular para pensar a formação de professores de língua inglesa e a necessidade do desenvolvimento de políticas linguísticas que possibilitem o acesso democrático – e com qualidade – à aprendizagem de línguas estrangeiras. Ademais, o programa consolidou uma sólida rede nacional de pesquisadores interessados em investigar o ensino de línguas com foco sobretudo na internacionalização do ensino superior.

Ainda como fruto de minha atuação no IsF, destaco uma rede que construí, na UFU, com os professores Ivan Marcos Ribeiro, Maíra Sueco Maegava Córdula e Valeska Virgínia Soares Souza. Para além das parcerias acadêmicas, materializadas em projetos, eventos e publicações, essa rede me alegra de forma muito especial, pois torna a academia um lugar de

²⁷ O evento foi organizado por mim e pelos professores: Ivan Marcos Ribeiro, Maíra Sueco Maegava Córdula, Valeska Virgínia Soares Souza e Waldenor Barros Moraes Filho.

²⁸ <https://eventos.ufu.br/ENPISF>

também construir enlaces afetivos. Enlaces esses que não alimentam o currículo Lattes, mas nutrem a alma e dão corpo (e gosto) ao saber.

3.3.4. A atuação no ensino na Pós-graduação

Talvez seja no âmbito da pós-graduação que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa se torne mais evidente. No programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, atuo na Linha de Pesquisa 3 (Linguagem, ensino e sociedade) e tenho, desde 2017, ministrado disciplinas como: *Bases teóricas em Linguística Aplicada*, *Discurso e Ensino*, *Ensino de Línguas e a Formação do Professor* e *Tópicos em Linguística Aplicada*. A possibilidade de aprofundar a interlocução com os alunos é para mim uma atividade muito satisfatória. Sempre reitero que a pós-graduação é também um espaço de formação.

Em 2022, ministrei com a professora Simone Tiemi Hashiguti, a disciplina *Tópicos em Linguística Aplicada: Decoloniality and Language Teaching*, a qual tinha como objetivos: o estudo do pensamento decolonial e das epistemologias do sul; a reflexão sobre as implicações do pensamento decolonial, o ensino de línguas e a produção de material didático; a problematização das noções de língua, sentido, ensino-aprendizagem, poder e saber, dentre outros. A decisão de ministrá-la em língua inglesa foi motivada pela necessidade de encorajar o movimento de internacionalização local/em casa por meio da instauração de um espaço para práticas translíngues e interculturais.

Apresentamos, no mesmo ano, a comunicação oral intitulada *Translinguagem, formação do/a pesquisador/a e internacionalização em casa: experiências em um curso de pós-graduação*, no INTERUFU, para discutir nossas percepções enquanto professoras do curso. Pudemos debater questões como: o lugar da língua inglesa no cotidiano acadêmico e a necessidade de a internacionalização em casa ser pensada como política linguística; o desafio, para docentes e discentes, em participar e falar em língua inglesa em contexto acadêmico; as contribuições da translinguagem como prática inclusiva, dentre outras.

Para finalizar, volto à epígrafe que abre esta subseção, arriscando-me a dizer que meu percurso no ensino, na Universidade Federal de Uberlândia, tem sido marcado por uma relação “não burocrática” com o saber. O encantamento que constituiu minha formação como professora reverbera em minha prática como formadora, talvez agora um pouco menos idealista ou romantizada, mas ainda marcada pelo entusiasmo e desejo de aprender. Agradeço aos meus alunos e alunas pela interlocução, escuta, acolhimento e pela possibilidade de uma contínua

(des)aprendizagem – retomando as considerações de Fabrício (2006), somente possível pelas relações de alteridade e abertura aos (des)encontros que a prática pedagógica pode proporcionar.

3.4. (En)laces pelos caminhos da extensão: nós no diálogo com a comunidade

Longe das massas populares, em interação apenas com seus livros, o intelectual corre o risco de ganhar uma racionalidade desencarnada, uma compreensão do mundo sem carne (Fagundez; Freire, 2013, s/p).

A atuação na extensão, por meio da proposição de eventos e projetos, marca de forma significativa meu percurso acadêmico-profissional. Acredito que a Universidade seja constitutivamente um projeto extensionista, uma vez que o conhecimento é produzido pela e para a sociedade. Em Brito e Ribeiro (2025), fazemos algumas provocações a esse respeito:

O que constitui a universidade e a sociedade? Quem participa da universidade e da sociedade? Quando se pensa a extensão como uma ação desenvolvida junto à sociedade, a que camada social nos referimos? Tendo em vista que o funcionamento da universidade - em suas esferas acadêmicas e administrativas - tocam direta ou indiretamente a sociedade, poder-se-ia, por exemplo, falar de uma divisão estrita entre comunidade acadêmica e sociedade? Seria possível pensar uma extensão em que universidade e sociedade estivessem de tal modo articuladas - ainda que resguardadas suas especificidades - ao ponto de se poder pensar em uma visão de “universidadesociedade”? (Brito e Ribeiro, 2025, p. 48).

Entendo que boa parte da sociedade talvez receba muito indiretamente as contribuições do conhecimento produzido nas universidades. Nesse sentido, a extensão se torna um espaço privilegiado – ainda que isso deva ser um projeto de universidade e não apenas de parte dela – e propício para trazer à baila “as vozes do Sul” (Moita Lopes, 2006), para praticar aquilo que vários estudiosos têm chamado de “suleamento do conhecimento”. Kleiman (2013) nos provoca a esse respeito, afirmando que “para fazer isso, devemos também questionar os nossos modos de receber, traduzir e fazer circular as epistemologias do Sul: como fazer para não reproduzir, dentro da elitista e arcaica estrutura universitária brasileira, as relações que o centro mantém com a periferia?” (Kleiman, 2013, p. 55).

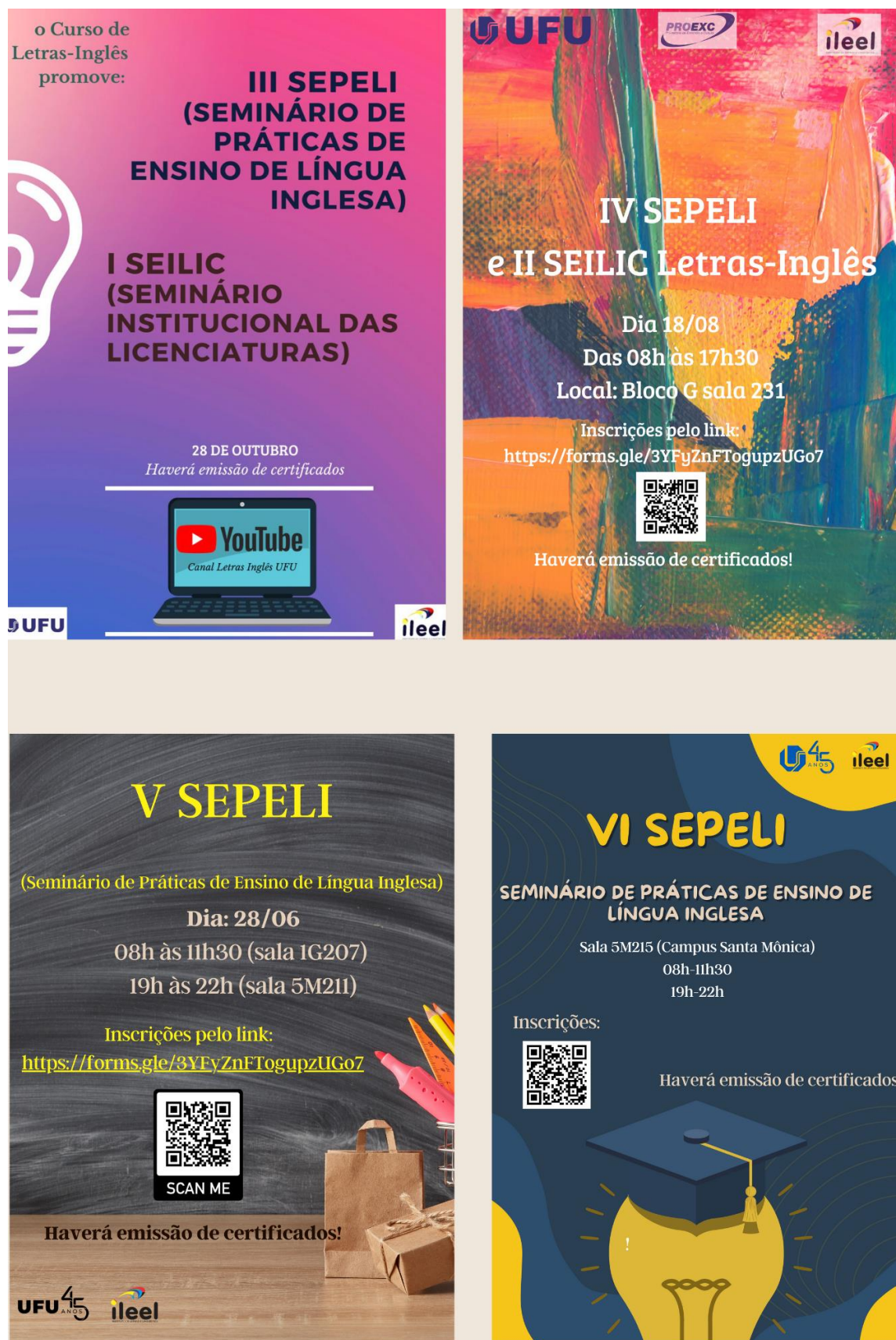
Não se trata, pois, de convidar a sociedade para ser espectadora daquilo que se produz na universidade, antes a perspectiva de sulear pressupõe que sociedade e universidade

construirão, por meio de trocas dialógicas, saberes outros. É a partir desse olhar que comento algumas das ações extensionistas que tenho desenvolvido em meu percurso.

Como mencionei anteriormente, o fato de trabalhar com disciplinas de estágio supervisionado me coloca em constante diálogo com as escolas. Assim, a primeira ação extensionista que destaco é justamente o *Curso de Língua Inglesa: professores em formação*, feita em parceria com a professora Fernanda Costa Ribas. Seu objetivo é preparar professores de inglês em formação inicial para o exercício da docência, através de vivências de sala de aula, de modo a ampliar o campo de estágio para os licenciados. Trata-se de um projeto que, ao longo dos anos, é reeditado para atender as demandas e necessidades das disciplinas de estágio. Ressalto aqui a contribuição desta ação no sentido de ampliar o acesso gratuito à aprendizagem de língua estrangeira, ao oportunizar à comunidade cursos introdutórios de Língua Inglesa, no espaço da universidade. Assim, trata-se de um projeto que aproxima estudantes e professores da educação básica da universidade e que nos permite questionar – e redimensionar – as práticas formativas que colocamos em cena no curso de licenciatura. Para os professores em formação, tal ação oportuniza o desenvolvimento da autonomia profissional, uma vez que os licenciandos são responsáveis pelo planejamento do curso, pela elaboração de material didático e pela regência das aulas, as quais são supervisionadas pelos professores formadores.

Articulado a esse projeto, destaco também o evento *SEPELI (Seminário de Práticas de Ensino de Língua Inglesa)*, idealizado no âmbito do colegiado do Curso de Letras e sob minha coordenação. A ação, que já está em sua sétima edição, almeja dar visibilidade às atividades teórico-práticas desenvolvidas pelos professores em formação do curso de licenciatura em Letras-Inglês, no contexto dos Estágios Supervisionados e dos Projetos Interdisciplinares (PROINTER), bem como fortalecer a parceria universidade-escola. Durante o evento, são realizadas mesas-redondas, rodas de conversa, apresentação de trabalhos, mostra de materiais e debates com professores de língua inglesa da Educação Básica. Na Figura 4, apresento os folders de algumas edições do evento.

Figura 4. SEPELI (2021-2024).



Fonte: arquivo da autora.

Fruto da aprovação na Chamada FAPEMIG 11/2022, a qual promoveu o Apoio a Projetos de Extensão em Interface com a Pesquisa, o projeto *Educação linguística crítica: práticas e pesquisas sobre leitura em línguas materna e inglês*²⁹ foi proposto pelos professores Fernanda Costa Ribas, Ivan Marcos Ribeiro e por mim. Com vigência de vinte e quatro meses (2023 a 2025), o projeto associou ensino, pesquisa e extensão, com vistas a promover o letramento acadêmico-científico e crítico de adolescentes da educação básica e de professores de inglês em formação, por meio da oferta e execução de ações voltadas para o desenvolvimento e investigação da leitura nas línguas materna e inglesa. O projeto contemplou duas frentes de trabalho: i) a oferta de minicursos, ministrados por professores em formação, com foco na leitura em língua inglesa e pesquisa, para adolescentes socialmente menos favorecidos, em diferentes espaços na cidade de Uberlândia; e ii) o desenvolvimento de projetos de iniciação científica por adolescentes socialmente menos favorecidos, que tematizem modos de leitura em diferentes contextos, com base em três eixos (*Leitura e tecnologia*, *Leitura e sociedade* e *Leitura e literatura*). Vale dizer que os professores em formação, além de ministrarem cursos de língua inglesa, também desenvolveram iniciação científica em torno da temática *Leitura em língua inglesa e ensino*, a partir principalmente dos estudos do letramento crítico. Nos Quadros 10 e 11, elenco as pesquisas de iniciação científica de Ensino Médio, por nós orientadas, durante a vigência do projeto.

Quadro 10. Pesquisas de BIC-JR desenvolvidas no projeto FAPEMIG (2023-2024).

<i>Título da Pesquisa</i>	<i>Estudante do Ensino Médio</i>	<i>Orientador(a)</i>
Padrões de representação do feminismo na literatura e nos filmes <i>A Princesa e o sapo</i> e <i>Moana: um mar de aventuras</i>	Pablynne Esthefany Gomides Cintra	Ivan Marcos Ribeiro
A ascensão de novos escritores por meio dos BookToks	Maria Clara Filgueira Silva	Ivan Marcos Ribeiro
A mulher-rei e Mulher-Maravilha e suas personagens femininas	Laine de Sousa Teixeira	Ivan Marcos Ribeiro
Marcas do feminismo em <i>Orgulho e Preconceito</i> , de Jane Austen	Brendha Lya Martins Faria	Ivan Marcos Ribeiro
Retrato da feminilidade nos	Bruna Martins Alves	Cristiane Carvalho de Paula

²⁹ Processo APQ-03806-22.

mangás		Brito
Representações do feminismo no Instagram	Lívia Caetano	Cristiane Carvalho de Paula Brito
Físico ou digital: uma análise da percepção de leitura na atualidade	Samara Santos Teodoro	Fernanda Costa Ribas
Análise da construção de notícias em meios de divulgação on-line	Diogo dos Santos Tiago	Fernanda Costa Ribas

Fonte: a autora.

Quadro 11. Pesquisas de BIC-JR desenvolvidas no projeto FAPEMIG (2024-2025).

<i>Título da Pesquisa</i>	<i>Estudante do Ensino Médio</i>	<i>Orientador(a)</i>
Reflexos da obra O Cortiço, de Aluísio de Azevedo, na condição sócio-histórica das comunidades (favelas) do século XXI	Anny Karoliny Sousa de Jesus	Ivan Marcos Ribeiro
Transexualidade e construção social de gênero na contemporaneidade: realidades no Brasil, na Índia e nos EUA	Antonela Teresa Castro Pereira	Ivan Marcos Ribeiro
O quinze, de Rachel de Queirós e as relações com a pobreza na contemporaneidade	Emmily Ester Tomaz Milhomem	Ivan Marcos Ribeiro
Sentidos sobre leitura em vídeos do BookTok	Fernanda Miranda Ribeiro	Cristiane Carvalho de Paula Brito
Discursos sobre censura: o caso do livro O avesso da pele de Jeferson Tenório	Beatriz Paschoaloto de Freitas Ferreira	Cristiane Carvalho de Paula Brito
IA, desinformação e a importância da leitura crítica	Bruno Henrique Silva dos Santos	Fernanda Costa Ribas
Os dispositivos digitais para leitura e o letramento de crianças e adolescentes	Emannoella de Sousa Vieira	Fernanda Costa Ribas

Fonte: a autora.

Semelhante à ação anterior, em 2015, participei do projeto *Curso de inglês para comunidades com menor visibilidade social: uma proposta de inclusão*, coordenado pela professora Carla Nunes Vieira Tavares e financiado pela FAPEMIG. A proposta voltava-se para pessoas da terceira idade e adolescentes de grupos sociais considerados menos favorecidos e/ou com pouca visibilidade social da cidade de Uberlândia por meio do ensino de inglês como língua estrangeira. O projeto contou com alunos de graduação do curso de Letras, que foram orientados por professores formadores para ministrar aulas e investigar os processos de ensino-aprendizagem no contexto específico de atuação. No Quadro 12, apresento o artigo fruto do trabalho de iniciação científica da discente Walkiria Felix Dias, sob minha supervisão, e o capítulo de livro que escrevi em coautoria com dois estudantes que participaram do projeto.

Quadro 12. Publicações relacionadas ao projeto Elia/Eliti.

BRITO, C. C. P.; DIAS, W. F. Constituindo-se professora-pesquisadora na formação inicial: uma experiência com o ensino de língua inglesa para adolescentes. *Calidoscópio*, v. 17, p. 56-77, 2019. Disponível em <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.04>. Acesso em 18 de set. de 2024.

BRITO, C. C. P.; MENEZES, S. F.; SILVA, D. U. Projeto Eliti: representações discursivas dos alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa. In: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. T. (Org.). *Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem*. Uberlândia: EDUFU, 2020, v. , p. 84-102. Disponível em: <https://edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem> Acesso em 18 de set. de 2024.

Fonte: a autora.

Registro aqui minha alegria de poder trabalhar nesse e em inúmeros outros projetos com a professora Carla Nunes Vieira Tavares, que foi minha colega de graduação no curso de licenciatura em Letras. Sou muito grata à parceria e colaboração dessa amiga, cuja sensibilidade acadêmica, comprometimento e ética profissionais sempre me inspiraram.

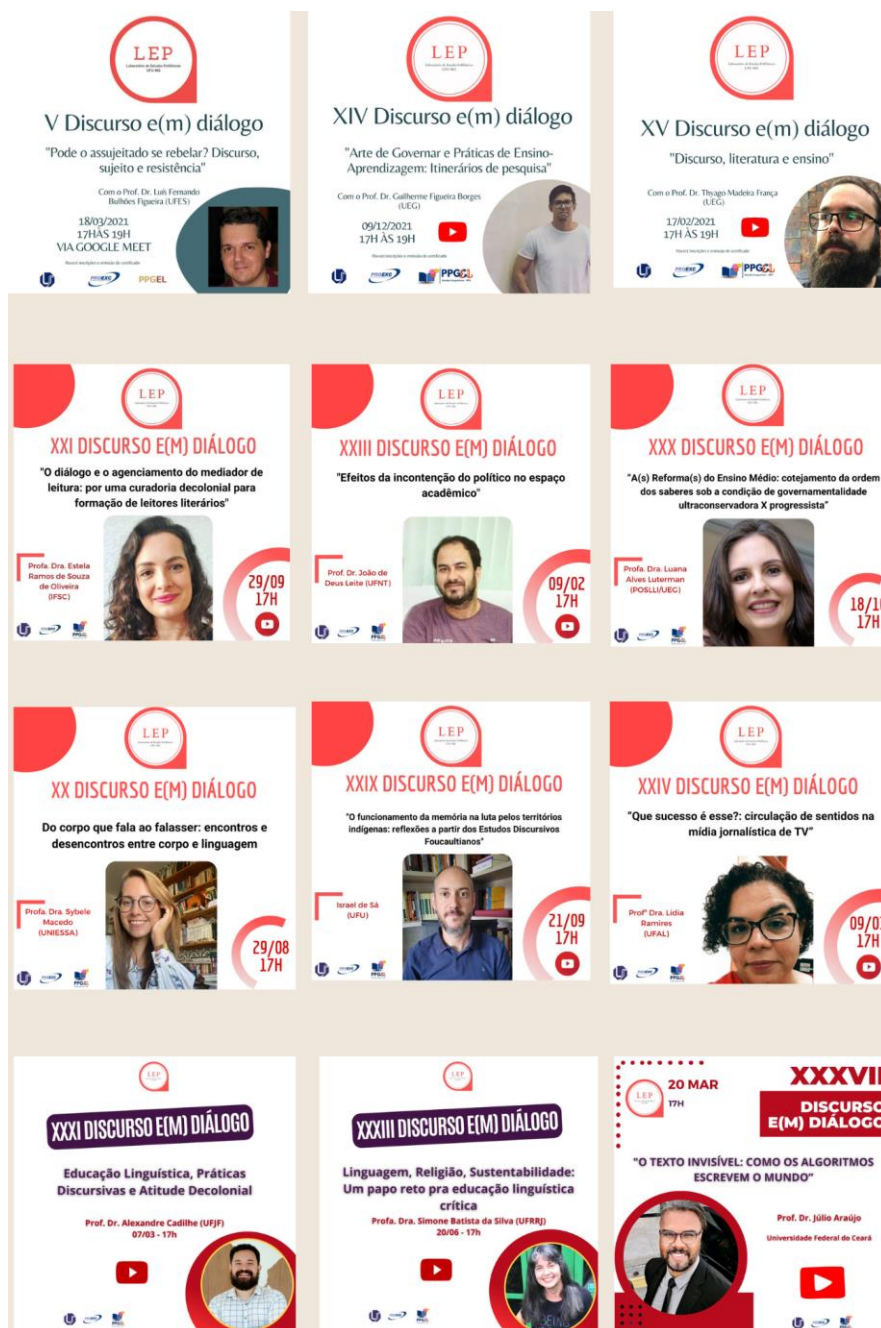
Não poderia deixar de mencionar o projeto *Coral para aprendizagem de língua inglesa IN TUNE*, idealizado pela professora Simone Tiemi Hashiguti e coordenado por nós, entre 2014 e 2015. Partindo do pressuposto de que a música é um espaço/materialidade privilegiado para o desenvolvimento de habilidades como a oralidade e a escuta na língua estrangeira, essa ação visava propiciar uma oportunidade de aprendizagem e prática da língua inglesa através do canto coral. Além da comunidade externa, o projeto contava com alunos de graduação em Letras e da música, que, em alguns momentos, nos ajudavam com a questão técnica. Alguns desafios que encontramos referem-se à permanência das parcerias (em função da dificuldade de conciliar agendas) e ao espaço físico para a realização dos encontros. Contudo, os aspectos lúdico e

afetivo proporcionados pela música foram motivadores do projeto. O trabalho com o corpo e com a voz nos convocou a lembrar que são corpos que habitam e transitam na universidade e não apenas mentes, como bem nos lembra hooks (2013).

Com início em 2020, o projeto *Discurso (e)m diálogo*, coordenado pelo professor Thyago Madeira França e por mim, é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos e visa abrir espaço para a discussão e o debate de temáticas diversas, sob a perspectiva de teorias discursivas. Intentamos agregar pesquisadores, estudiosos e demais interessados na proposta, a fim de promover diálogos de temas que abordem discursos produzidos em instâncias educacionais, midiáticas, políticas, governamentais, religiosas, dentre outras, a partir de diferentes abordagens teórico-metodológicas. Os eventos, abertos a toda comunidade, são transmitidos pelo canal do LEP no Youtube³⁰ e contribuem para a divulgação e compreensão de investigações, estudos e projetos feitos na área, por meio de rodas de conversa com a comunidade acadêmica e externa. No Figura 5, apresento os folders de algumas edições do projeto.

³⁰ https://www.youtube.com/@lep_ufu

Figura 5. Folders projeto Discurso e(m) Diálogo.



Fonte: a autora.

Em 2022, coordenei, juntamente com o professor Rogério de Castro Ângelo, na época doutorando no PPGEL, a *II Escola de Verão em Estudos Linguísticos (II EVEL)*. Esse evento tem como objetivo promover a integração entre o PPGEL e alunos de diversos cursos de nível superior da grande área Linguística e Literatura, bem como de áreas afins, que tenham questões de linguagem como foco de pesquisa ou como interesse para pesquisas futuras. A II EVEL contou com palestras, mesas-redondas e minicursos ofertados pelos Grupos de Pesquisa liderados pelos professores do PPGEL. Importante dizer que a EVEL é um projeto que foi

idealizado por um ex-aluno do programa (o professor Breno Rafael Martins Parreira Rodrigues Rezende) e se constitui em uma ação extensionista, em que egressos do programa participam como palestrantes das conferências e minicursos. Como a ideia é fazer uma ampla divulgação do PPGEL, inclusive para que interessados venham posteriormente ingressar no programa, o evento acontece na modalidade online. Na Figura 6, trago o folder de divulgação do evento.

Figura 6. Folder II EVEL.



Fonte: a autora.

Uma outra iniciativa que articulou a extensão ao ensino e à pesquisa refere-se ao *ELLA*: *English Language Learning Laboratory*, idealizado e coordenado pela professora Simone Tiemi Hashiguti. Fruto da aprovação no Edital CAPES/UAB nº 03/2015 de inovação tecnológica, *ELLA* é um projeto transdisciplinar³¹, de caráter extensionista, que propõe o ensino de língua estrangeira a distância. Concebido no âmbito do Grupo de Pesquisa Linguagem Humana e Inteligência Artificial (LIA), trata-se de um programa gratuito dotado de inteligência artificial e se ancora nos estudos transgressivos e indisciplinares da Linguística Aplicada, bem como em perspectivas decoloniais, com foco principal em práticas de oralidade. O *ELLA* está organizado em unidades, nas quais “há uma animação que funciona como tema central e direciona o percurso da elaboração das demais atividades, sempre com uma preocupação que preconiza os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa, os quais envolvem os temas de relevância social” (Fagundes; Amado, 2020, p. 5). Como participante do projeto e vice-líder do LIA, atuei no desenvolvimento de material didático para o programa. Abaixo, apresento prints da unidade *Academic Encounters*, por mim desenvolvida:

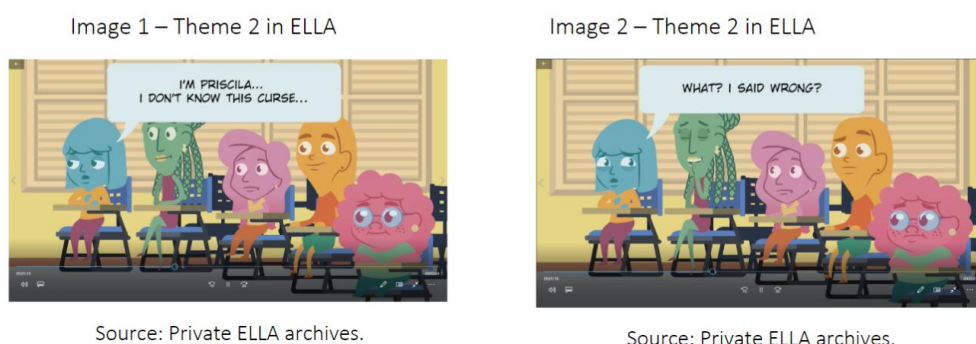
³¹ A equipe contempla estudiosos da Linguística Aplicada e Ensino de Inglês e Ciência da Computação.

Figura 7. Academic Encounters - ELLA.

Theme 2: Academic encounters 	This theme presents a commonplace situation that can happen on a first day in a foreign language classroom. The teacher introduces herself and explains the course plan, requesting the students' participation. Among them, there is a very shy student. Misunderstanding caused by pronunciation as well as power in/of the language are discussed.
---	--

Fonte: Hashiguti et al (2019).

Figura 8. Academic Encounters 2 - ELLA.



Fonte: Hashiguti et al (2019).

Em 2024, foi possível ofertar o *Curso de Inglês pelo Laboratório Virtual ELLA* para a comunidade externa. Destaco o caráter inovador do ELLA, não apenas pelo fato de lidar com a questão da Inteligência Artificial, mas, sobretudo, pelos rearranjos teórico-metodológicos que provoca nas possibilidades de ensinar-aprender uma língua estrangeira. O material didático desenvolvido foi fruto de intensas discussões no âmbito do Grupo de Pesquisa LIA, em que pudemos problematizar os aspectos éticos da inteligência artificial, com vistas a considerar como esta tem posicionado discursivamente os sujeitos na contemporaneidade. Por fim, chamo a atenção ao fato de o ELLA ser desenvolvido em uma universidade pública e laica, o que nos dá condições de propor práticas de ensino-aprendizagem que, em alguma medida, resistam à lógica mercantilista da educação. No Quadro 13, elenco duas publicações, em coautoria com os integrantes do LIA referentes ao ELLA.

Quadro 13. Publicações relacionadas ao ELLA.

HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P.; AMADO, G. T. R.; FAGUNDES, I. Z. Z.; ALVES, F. S. R. Thinking and doing otherwise with ELLA - a virtual laboratory for EFL learning. *Letras & Letras*, v. 35, p. 223-245, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49537>. Acesso em 18 de set. de 2024.

HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P.; ÂNGELO, R. de C. Meaning making in the context of EFL teaching and learning with an artificial intelligence system. *European Scientific Journal*, v. 17, p. 19-36, 2021. Disponível em: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/14460>. Acesso em 19 de set. de 2024.

Fonte: a autora.

O entendimento de que é preciso refutar visões que hierarquizam a pesquisa em detrimento da extensão culminou na publicação de um capítulo, em coautoria com o professor Ivan Marcos Ribeiro, intitulado “Extensão na pós-graduação: experiências nos programas de pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UFU) e Estudos Literários (PPGELIT)³²”, em que pudemos refletir sobre os limites e desafios de ações extensionistas, sobretudo em sua articulação com as atividades de pesquisa.

As atividades que desenvolvi/desenvolvo no âmbito da extensão, como coordenadora ou colaboradora ou mesmo como “ouvinte”, reforçam para mim o papel social e democrático de uma universidade pública, a qual reflete e refrata (ou pelo menos deveria) um projeto mais justo de sociedade e de país. Mais do que isso, tais atividades reiteram a necessidade de pensarmos a extensão como espaço verdadeiramente dialógico, de trocas mútuas entre comunidade externa e comunidade acadêmica de modo a não hierarquizar saberes e conhecimentos. Confesso que praticar a extensão nessa perspectiva é ainda para mim um desafio, ampliar o diálogo, sobretudo com a comunidade externa não acadêmica, é a meu ver imprescindível para caminharmos na esteira de tal projeto de sociedade.

3.5. (En)laces pelos caminhos da pesquisa: nós na investigação científica

/.../ a singularidade consiste em uma conquista; conquista esta que é construída por meio da coragem para suportar angústia de ser diferente e do trabalho para dar a ver o que, desta diferença é possível transformar em obra. (Riolfi, 2011, p. 13).

³² BRITO, C. C. P.; RIBEIRO, I. M. Extensão na pós-graduação: experiências nos programas de pós-graduação em estudos linguísticos (PPGEL-UFU) e estudos literários (PPGELIT). In: RIBAS, F. C.; FERNANDES, G. M. F. (Orgs.). *Extensão universitária: produção e difusão de conhecimentos em Letras e Linguística*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 45-72.

3.5.1. Publicações

Ao longo das subseções anteriores, apresentei boa parte de minhas atividades na pesquisa, uma vez que, como tenho argumentado, estas se emaranham às atividades de ensino e extensão em meu percurso. Assim, delimitar-me-ei aqui a comentar minha trajetória como docente credenciada ao PPGEL, bem como atividades de orientação de pesquisas em níveis diferentes e outras produções intelectuais.

Credenciei-me, em 2017, à Linha de Pesquisa 3 (Linguagem, ensino e sociedade) do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos em 2017. Todavia, minhas incursões no fazer científico estiveram presentes desde minha entrada na UFU. Boa parte das publicações que apresento na subseção 3.3, por exemplo, são anteriores ao meu credenciamento no PPGEL e antes disso eu já me encontrava inserida em Grupos de Pesquisa.

Ao ensaiar um gesto analítico para minhas produções bibliográficas, diria que, sendo coerente com minha própria formação na pós-graduação e a minha atuação no ensino, minha produção intelectual foca majoritariamente nas investigações sobre processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores pelo viés da discursividade. Esta compreendida a partir do que postula Guilherme (2009, p. 24), a saber: como

um processo que explicita, em seu caráter sócio-histórico-cultural e ideológico, a dinâmica de produção de sentidos para contemplar as ações de ensinar e aprender, considerando o sujeito sob o aspecto da posição em constante movência de percepções e perspectivas de olhar o outro e os objetos em seu ethos de atuação socioeducacional e profissional.

No Quadro 14, apresento publicações que se voltaram a investigar discursos: sobre o ensino-aprendizagem de línguas na mídia; produzidos por professores de línguas pré- e em serviço; praticados em materiais didáticos e presentes em documentos institucionais.

Quadro 14. Publicações sobre formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas.

- | |
|---|
| BRITO, C. C. P. No embromation... língua inglesa, imagens e mídia. <i>Entremeios</i> , v. 4, p. 1-10, 2012. |
| BRITO, C. C. P.; ARAUJO, P. D. Ensino-aprendizagem de português como língua materna e estrangeira: discursividade na formação inicial. <i>Revista Linguagem & Ensino</i> , v. 19, p. 161-191, 2016. |
| BRITO, C. C. P. Realidade, transformação e celebração: discursos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. <i>Domínios de Linguagem</i> , v. 11, p. 89, 2016. |
| BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F.; COSTA, N. G. (Im)possibilidades enunciativas sobre a língua inglesa no discurso publicitário de institutos de idiomas. <i>Fórum Linguístico</i> , v. 4, p. 2349- |

2361, 2017.

SILVA, W. R.; BRITO, C. C. P.; MARTINS, R. G.; SANTOS, S. Alves dos. Como formadores e alunos da licenciatura em Letras compreendem a linguística aplicada? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, p. 31-60, 2017.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Língua estrangeira, corporalidade e saberes em acontecimentos discursivos midiáticos. *Raído*, v. 12, p. 147-168, 2018.

FREITAS, M. H.; BRITO, C. C. P. Língua como 'objeto de amor': o discurso de educadores de professores sobre o idioma inglês. In: Alan Oliveira Machado; Guilherme Figueira-Borges; Márcia Aparecida Silva. (Org.). *Questões de linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 13-32.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. “Aprendendo inglês diferentemente do mesmo jeito”: representações discursivas de coaches de idiomas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, p. 318-341, 2022.

BRITO, C. C. P.; NASCIMENTO, M. R. Discursos sobre a EJA na mídia: representações de estudantes em uma campanha publicitária governamental. In: Xavier, Vanessa Regina Duarte; Franceschini, Bruno. (Org.). *Matizes multiculturais em estudos da linguagem: Identidade, memória e sociedade*. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 73-98.

ANTONELLA, K.; SILVA, W. R.; BRITO, C. C. P. Representações sobre o ensino de língua portuguesa numa escola rural. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 66, p. 1-23, 2022.

NASCIMENTO, M. R.; BRITO, C. C. P. “É uma diferença gritante”: discursividade de professores de inglês sobre a EJA. *Diálogos entre Análise do Discurso e Linguística Aplicada*. Pontes Editores, 2022, p. 74-89.

SOUSA, R. S.; SILVA, W. R.; BRITO, C. C. P. Preconcebidos sobre ciência compartilhados por estudantes de escola pública rural. *Educação e Pesquisa*, v. 49, p. 1-18, 2023.

NASCIMENTO, M. R.; BRITO, C. C. P. Sentidos de Brasil e brasileiro em material didático de português como língua estrangeira. *Linguagem em (dis)curso*, v. 23, p. 1-18, 2023.

BRITO, C. C. P.; CÓRDULA, M. S. M.; MARQUES, M. M. D.; SOUZA, V. V. S. Material didático no contexto de internacionalização: o projeto Adolescentes Políglotas. In: Lucas Araujo Chagas; João Paulo Pereira Coelho. (Orgs.). *Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis*. Cassilândia: Fundação Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul, 2023, p. 65-81.

BORGES, M. L. N.; BRITO, C. C. P. Raça e(m) livros didáticos de LI: um olhar para as pesquisas acadêmicas. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 30, p. 191-220, 2024.

Fonte: a autora

De cunho mais teórico, destaco as publicações do Quadro 15. Em Brito e Guilherme (2013), aventamos diálogos entre os estudos em Linguística Aplicada e teorias discursivas. Esse trabalho intenta responder a algumas provocações acadêmicas sobre o fato de ocuparmos uma espécie de “entremeio” teórico-metodológico expresso em enunciados do tipo: “Isso não é

Linguística Aplicada” ou “Isso não é Análise do Discurso”. A nossa aposta – e a de outros pesquisadores – é a de que uma noção de língua-discurso, constituída no imbricamento da ideologia e história, e de sujeito, interpelado ideologicamente e constituído pelo inconsciente, lança luz à compreensão dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores.

A publicação de Brito e França (2024), por sua vez, aponta para um interesse mais recente de pesquisa, a saber: os estudos decoloniais. O diálogo com o pensamento decolonial marca meu anseio, enquanto pesquisadora inscrita em perspectivas discursivas de linguagem e que se reconhece como linguista aplicada, em ampliar interfaces teórico-metodológicas, problematizando fronteiras que frequentemente engessam o fazer acadêmico-científico. Tenho, em alguma medida, apostado em alguns diálogos tidos como impertinentes.

Quadro 15. Publicações de cunho mais teórico.

BRITO, C. C. P.; FRANÇA, T. M. Diálogos entre a análise do discurso pecheutiana e o pensamento decolonial. In: Fernandes Júnior, A.; Borges, B. G.; Figueira-Borges. (OrgS.). *O que pode um discurso? Sujeito, cultura, resistência*. Campinas: Mercado de Letras, 2024, p. 217-241.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, v. 1, p. 17-40, 2013.

Fonte: a autora.

Finalmente no Quadro 16, apresento algumas publicações oriundas de inquietações que interseccionam discursos religiosos, políticos e jurídicos, a partir, sobretudo, de uma interdiscursividade neoliberal. Apesar dessas publicações não focarem no ensino-aprendizagem de línguas ou na formação de professores, entendo que também contribuem para a compreensão de tais processos, haja vista problematizarem modos de subjetivação na contemporaneidade. Em outras palavras, trata-se de trabalhos que têm me permitido compreender como sujeitos professores e alunos são/estão posicionados dentro de certas condições sócio-históricas e ideológicas, as quais, por sua vez, incidem nas relações com o ensinar-aprender (im)possíveis a eles.

Quadro 16. Publicações voltadas para funcionamentos discursivos em diferentes instâncias.

BRITO, C. C. P.; FRANÇA, T. M. Religião e política: embate de sentidos sobre a fé evangélica em posts de pastores no Instagram. *Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso*, v. 19, p. 1-32, 2024.

FRANÇA, T. M.; BRITO, C. C. P. Inquietações sobre o discurso da happycracia e da censura na Literatura Infantil e Juvenil contemporânea. *Revista Soletras*, v. 49, p. 42-62, 2024.

BRITO, C. C. P.; FRANÇA, T. M.; ANGELO, R. C. “É trabalhar ou morrer de fome”: neoliberalismo, pandemia e violência no Twitter. *Letras & Letras*, v. 38, p. 1-24, 2022.

BRITO, C. C. P.; BRITO JUNIOR, D. Direitos Humanos: representações discursivas nas vozes de policiais militares. *Revista Todas as Letras*, v. 19, p. 104-118, 2017.

BRITO, C. C. P. O discurso que (re)vela o tradutor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, p. 53, 2010.

Fonte: a autora.

3.5.2. Orientações

Parte significativa dos “nós” que compõem os caminhos da pesquisa no ofício do professor universitário são as atividades de orientação, para as quais também não somos formados ou preparados. *No que consiste uma boa orientação? O que pode um orientador de pesquisa?* Não há dúvidas de que respondemos a tais perguntas com base nas experiências que tivemos enquanto orientandos, mais ou menos repetindo ou rejeitando certos modelos.

A partir de minha filiação às teorias discursivas e afetada por minhas tímidas incursões em teorias psicanalíticas, encontrei respaldo para pensar a orientação na perspectiva de uma intervenção sempre da ordem do devir. Isto é, não se trata de oferecer aos orientados “o” caminho a seguir (ainda que por vezes o façamos em um misto de colaboração e prepotência), antes trata-se de um trabalho de interlocução, da possibilidade de instaurar uma alteridade que permita ao orientando deslocar-se de algumas posições (subjettivas, discursivas). Tal alteridade instaura, por sua vez, a não transparência da linguagem, permitindo que os sujeitos alcancem aquilo que Riolfi chama de “uma premissa inerente da formação universitária”, a saber: “mudar a própria posição subjettiva de modo a poder analisar um dado problema com olhos diferentes do senso comum” (Riolfi, 2021, p. 163). Há um quê de verdade no dito jocoso de que o orientador é, muitas vezes, um desorientador. É preciso desarranjar ou desestabilizar certezas, destecer fios que pareciam tão bem tecidos, enfim, abrir fissuras em um ideal de imagem (de si, do outro, da própria escrita) para que algo irrompa e produza efeitos razoavelmente capazes de corresponder à premissa de que fala Riolfi.

Tendo feito esse preâmbulo, elenco nos Quadros 17 a 21, os trabalhos que orientei em nível de doutorado, mestrado, especialização e graduação respectivamente. A interlocução com cada um de meus alunos não apenas reflete/refletiu meus interesses de pesquisa, mas os faz/fez avançar. Se é preciso que o orientando assuma um não-saber para poder, então, saber de outro modo; é também necessário que assim o faça o orientador, deixando-se afetar pela singularidade que cada sujeito traz em seu desejo de investigar.

Quadro 17. Orientações de doutorado.

Discursos sobre a educação na implementação do ensino remoto emergencial no IFTM durante a pandemia de COVID 19. 2025. (*Rogério de Castro Ângelo*)

O funcionamento discursivo em acórdãos judiciais: ideologia, gênero e poder na produção de sentidos sobre a violência contra a mulher. 2025. (*Thaís dos Santos Souza*)

Práticas multiletradas em livro didático: os gêneros digitais na escola. 2025. (*Viviane Rodrigues*)

Fonte: a autora.

Quadro 18. Orientações de mestrado.

Representações de educadores de professores sobre a formação em Letras e o ensino-aprendizagem de língua inglesa. 2018. (*Marcela Henrique de Freitas*)

Ser professor de língua francesa: representações de licenciandos do curso de Letras - Francês. 2020. (*Kamila Gonçalves Correia*)

Discursividade de professores de língua inglesa sobre o ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. 2020. (*Mariana Ruiz Nascimento*)

Representações discursivas de professores de língua inglesa sobre o ensino-aprendizagem em contexto de educação prisional. 2020. (*Walkiria Felix Dias*)

Ensino de língua materna em escolas públicas de Minas Gerais: uma análise sob a perspectiva da Base Nacional Curricular Comum. 2021. (*Stefanne de Almeida Teixeira*)

Gêneros orais: uma possibilidade transformadora no ensino de Língua Portuguesa. 2021. (*Priscila Gabriela Oliveira Sousa*)

“Pra que serve o Inglês da escola?”: uma análise de propostas didáticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental II. 2021. (*Jéssica Sousa Borges*)

Fonte: a autora.

Quadro 19. Orientações de monografia de especialização.

Novas Tecnologias no Ensino de Língua Inglesa - o Whatsapp como material didático. 2018. (*Diogo Ribeiro Soraggi*)

Uso do site cantaringles.com por alunos da educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso. 2018. (*Rafael Abrahão de Sousa*)

Quadro 20. Orientações de TCC.

Uma análise discursiva das representações de língua e classe social no livro didático de língua inglesa. 2022. (*Marcos Daniel Silva Cunha*)

A formação do professor em contexto pandêmico: experiências no estágio supervisionado de língua inglesa. 2022. (*Bárbara Gonçalves da Rocha*)

Língua (inglesa), tradução e estrangeiridade: Representações discursivas e (de)colonialidade do saber em Babel (or the necessity of violence: An arcane history of the Oxford translators? revolution) de R. F. Kuang. 2023. (*Maria Antônia Machini Costa*)

Vivências, concepções, e deslocamentos de uma professora de língua inglesa em formação. 2024. (*Gabriela Alves Lima*)

Sentidos sobre o "conhecimento": um olhar discursivo sobre mulheres negras na universidade. 2024. (*Marlene Aparecida Pereira*)

Decolonialidade e ensino de língua inglesa: o que dizem os estudos em Linguística Aplicada?. 2024. (*Laura Queiroz Correa*)

Fonte: a autora.

Quadro 21. Orientações de iniciação científica na graduação.

Mídia audiovisual e ensino crítico de língua inglesa. 2025. (*Rayssa Thaynara Silva da Luz*)

A raça como tema em processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira. 2023. (*Maria Luisa Nobre Borges*)

Material didático e inglês para fins acadêmicos: uma proposta enunciativa-discursiva de ensino de gramática no contexto do Idiomas sem Fronteiras. 2018. (*Jéssica Sousa Borges*)

O professor-pesquisador em formação: elaboração e adaptação de material didático no ensino de língua inglesa para adolescentes. 2016. (*Walkiria Felix Dias*)

Representações sobre o português (língua estrangeira e materna): vozes na formação inicial. 2012. (*Priscila Divina de Araújo*)

Fonte: a autora.

3.5.3. Investigações com a Educação Básica

Uma parte muito especial, para mim, no caminho da pesquisa foi a possibilidade de orientar projetos de iniciação científica no Ensino Médio e, mais recentemente, no Ensino

Fundamental II. Digo que é especial pelo fato de tais atividades contribuírem para: fortalecer o papel extensionista da Universidade, ao permitir o diálogo entre universidade e escola; valorizar o letramento científico nas séries iniciais de escolarização; e encorajar o trabalho coletivo e colaborativo, ao propiciar o engajamento de vários alunos em um único projeto de pesquisa. Além disso, o diálogo com estudantes da Educação Básica pode provocar o docente universitário a ressignificar as práticas de orientação e de ensino ao oportunizar um exercício pedagógico de tornar as teorias e metodologias com as quais trabalhamos acessíveis a estudantes em formação inicial. A meu ver, trata-se também de um potente exercício de escuta dos alunos, mas também das próprias teorias com as quais trabalhamos.

Desde 2013, tenho submetido, em resposta aos editais publicados pela UFU, projetos que contemplam recortes temáticos, teóricos e/ou metodológicos de meu projeto principal de pesquisa. No Quadro 22, elenco esses projetos com suas respectivas propostas. Os bolsistas são financiados pela Fapemig, CNPq ou pela própria UFU:

Quadro 22. Projetos voltados para Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-JR).

Projeto 1 <i>Imagens e Vozes em discursos midiáticos sobre o ensino de língua inglesa no Brasil (2013-2015)</i>
<i>Resumo:</i> Este projeto visou promover o engajamento do aluno da educação básica em práticas discursivas que consideram a linguagem em sua dimensão histórica, sócio-cultural e política. Seus objetivos específicos foram: delinear as representações acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa, construídas no/pelo discurso midiático; investigar as vozes evocadas pelo discurso midiático, ao construir essas representações; analisar os efeitos de sentido produzidos, pelas instituições midiáticas, acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa; e discutir as possíveis implicações do discurso midiático, para o contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa.
<i>Bolsistas do Ensino Médio que concluíram a pesquisa:</i> Jullya Verônnycy Ferreira da Silva Ana Carla Garcia Medeiros Breno Augusto Batista de Santana
Projeto 2 <i>Memória e discursividade em vozes de professores da escola básica (2015-2016)</i>
<i>Resumo:</i> Este projeto teve por objetivo investigar representações acerca do “ser professor” e dos processos de ensino-aprendizagem, construídas por docentes da educação básica de diferentes áreas do conhecimento. Nossa proposta se justificou pela possibilidade de dar voz ao sujeito professor e estabelecer um gesto de escuta das memórias que o constituem enquanto profissional, oportunizando, ainda, o engajamento de alunos da educação básica em investigações de cunho científico que promovam a problematização de sentidos naturalizados e dados como evidentes, nas diversas práticas sociais de linguagem.

<i>Bolsistas do Ensino Médio que concluíram a pesquisa:</i> Herika Rayane Gonçalves de Oliveira Marques Marianna Ferreira Andrade Giovana Quites Machado Resende Laura Pazini de Matos Siqueira
Projeto 3 <i>Discurso e (in)visibilidade: a construção da informação na mídia (2016-2018)</i>
<i>Resumo:</i> A partir da compreensão da linguagem como prática social, de natureza constitutivamente heterogênea, equívoca e opaca, este projeto visou investigar a construção de informação no contexto midiático, tendo em vista as inscrições discursivas de diferentes Instâncias Enunciativas Sujeitacionais (IES).
<i>Bolsistas do Ensino Médio que concluíram a pesquisa:</i> Isabela de Carvalho Cruz Thais de Carvalho Cruz Anna Júlia Camargos Pennisi
Projeto 4 <i>Tomada da palavra na rede digital: (im)possibilidades de dizer(-se) na contemporaneidade (2019-2022)</i>
<i>Resumo:</i> Este projeto se propôs a: i) promover o engajamento do aluno da educação básica em práticas discursivas que consideram a linguagem em sua dimensão histórica, sócio-cultural e política; ii) mapear e descrever os aspectos linguístico-enunciativos que constituem os gêneros discursivos digitais (tais como comentários online, fóruns virtuais, vídeos do youtube, dentre outros); iii) investigar representações discursivas (sobre si, sobre o(s) outro(s), sobre temáticas variadas) construídas pelos sujeitos, ao tomarem a palavra, na rede digital; iv) discutir as possibilidades de constituição de um lugar autoral pelos sujeitos em seus modos de dizer(-se) na rede digital; e v) problematizar as (im)possibilidades dos dizeres instauradas na relação sujeito-ciberspaço.
<i>Bolsistas do Ensino Médio que concluíram a pesquisa:</i> Isabela Santos Luciano Souza Maria Cecília Macedo Soares de Paula Brendha Eduarda Rodrigues Pires Dhiego Fernandes Mendonça Caetano Silva Santos Viana Feitor Clevertton Henrique Porificação dos Santos Matheus Barreto de Mello
Projeto 5 <i>Discursividades sobre o coaching e o sujeito na/da contemporaneidade (2022-2023)</i>
<i>Resumo:</i> Este projeto se propôs a investigar discursividades sobre coaching e sua relação com a constituição do sujeito na contemporaneidade. Ancorados no escopo teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, visamos mais especificamente: a) mapear discursos produzidos em instâncias midiáticas e jornalísticas sobre diferentes tipos de coaching; b) descrever mecanismos linguístico-discursivos dos corpora selecionados; c) analisar representações discursivas e efeitos de sentido produzidos pelas discursividades sobre coaching; e d) discutir a constituição do sujeito na contemporaneidade, a partir das análises.

<i>Bolsistas do Ensino Médio que concluíram a pesquisa:</i> Allana Sophia Oliveira Carvalho Thais Luiza de Oliveira Lorenzo Mendes de França Marcelle Alessandra Rabelo Yasmim Freitas Batista Marina de Brito Lopes Samara Santos Teodoro
Projeto 6 <i>Circulação de discursos no ciberespaço: o que (não) se pode dizer sobre as línguas (materna e/ou estrangeira) e seus falantes? (2023 - 2025)</i>
<i>Resumo:</i> Este projeto visou investigar discursividades sobre línguas (materna e estrangeira) e seus falantes produzidas em diferentes instâncias enunciativas na rede digital. Ancorados no escopo teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, intentamos mais especificamente: a) mapear discursos produzidos em instâncias enunciativas na rede digital (midiáticas, jornalísticas, publicitárias, pedagógicas etc), ao tematizarem aspectos concernentes a línguas (materna e/ou estrangeira) e seus falantes; b) analisar representações discursivas e efeitos de sentido produzidos por essas discursividades; e c) problematizar as relações de poder (des)veladas nas discursividades e seus desdobramentos na sociedade.
<i>Bolsistas do Ensino Médio que concluíram a pesquisa:</i> Ahiyan Alves de Oliveira Barbosa Ana Clara Gomes Saraiva Esther Nunes Pacheco Fernanda Dantas de Moraes Larissa Tiemy Terazima Laura Araújo Martins Vieira Maria Eduarda Santana Guimarães Moraes Maria Eduarda Santos Aguiar Pedro Henrique Ramalho Monteiro
Projeto 7 <i>"E essa tal de Inteligência Artificial?": investigações discursivas e a relação sujeito-tecnologia digital (2024 - em andamento)</i>
<i>Resumo:</i> Este projeto se propõe a refletir sobre discursos e práticas acerca do funcionamento da Inteligência Artificial (IA) e seus desdobramentos para a contemporaneidade. Em linhas gerais, pode-se afirmar que a IA se refere a dispositivos e softwares que tentam simular a inteligência humana na execução de tarefas e tomada de decisões. Seu sucesso, bem como seus efeitos colaterais (Santaella, 2023), vêm sendo constantemente debatidos por especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Ancorados no escopo teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, visamos mais especificamente: a) estudar princípios teórico-metodológicos acerca da IA; b) mapear usos e aplicações da IA em diferentes esferas sociais (educacional, profissional, econômica, cultural, pessoal); c) analisar discursos sobre o uso da IA, a partir de corpora variados (tais como reportagens; postagens em redes sociais; memes; tirinhas; vídeos) que tematizem o assunto; e d) discutir, a partir do levantamento de discursos, o impacto da IA na constituição dos sujeitos contemporâneos e das diferentes práticas sociais.
<i>Bolsistas do Ensino Médio desenvolvendo a pesquisa:</i> Clara dos Santos Rosa Oliveira Fernanda Dantas de Moraes

Maria Clara Silva Cunha
Maria Eduarda Marrama
Sophia Cardoso

Projeto 8
Diálogos com Bakhtin e seu Círculo: por uma educação linguística crítica no ensino básico
(2025 - em andamento)

Resumo: Este projeto se situa no âmbito dos estudos trans/indisciplinares em Linguística Aplicada (LA) (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013), para os quais a linguagem é uma prática social constitutiva e constituinte dos sujeitos. A LA toma como objeto de estudo a língua(gem) em sua concretude socio-histórica, política, cultural e ideológica e instala possibilidades de interfaces teórico-metodológicas e analíticas que sejam responsivas à vida social. Nessa esteira, inscrevemo-nos na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, para a qual a realidade fundamental da língua é a interação discursiva que se dá entre sujeitos socio-historicamente situados por meio de enunciados concretos. Ademais, todo “enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (Bakhtin, 2016, p. 57; grifo no original). A partir desses pressupostos, propomo-nos a refletir sobre o funcionamento discursivo de corpora produzidos em/por diferentes instâncias enunciativas (midiática, publicitária, educacional, literária, governamental, religiosa etc), com vistas a ensinar uma educação linguística crítica para estudantes do ensino básico. Mais especificamente, visamos: i) estudar princípios teóricos de Bakhtin e seu Círculo (tais como as noções de linguagem, dialogismo, enunciado e gêneros discursivos); ii) analisar mecanismos linguístico-discursivos em enunciados produzidos em/por instâncias enunciativas diversas sobre temáticas de interesse dos estudantes; iii) investigar o embate de vozes sócio-históricas e ideológicas que atravessam os enunciados produzidos nessas instâncias; e iv) refletir sobre as incidências desses discursos na produção de regimes de verdade na contemporaneidade. A investigação do funcionamento discursivo, por um viés dialógico, pode contribuir para a problematização das implicações sociais produzidas pela formulação e circulação de (certos) sentidos.

Bolsistas do Ensino Médio desenvolvendo a pesquisa:

Artur de Sene Faquinele Romualdo
Davi Lobato Batista Pereira

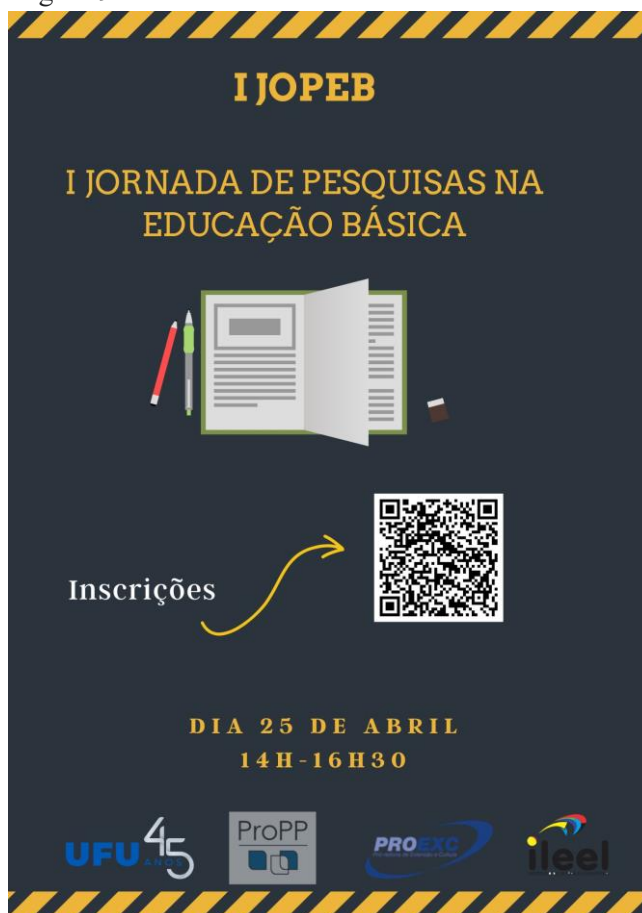
Fonte: a autora.

Os bolsistas do Ensino Médio são sempre encorajados a apresentar seus trabalhos, na modalidade de comunicação oral ou pôster, em eventos na área de Letras e também naqueles que são organizados pela UFU para divulgação das pesquisas.

Em maio de 2024, coordenei, juntamente com os professores Ivan Marcos Ribeiro e Fernanda Costa Ribas, a *I Jornada de Pesquisas na Educação Básica* (I JOPEB), ação extensionista que oportunizou o debate de pesquisas de iniciação científica, na área de Letras, desenvolvidas por estudantes dos Ensinos Fundamental II e Médio. Com vistas a promover o

letramento científico de estudantes da educação básica, por meio da apresentação de comunicações orais, o evento visou fomentar a postura investigativa de estudantes em formação inicial com base na troca de saberes entre universidade e escola. A I JOPEB contou com a apresentação de 18 pesquisas de iniciação científica concluídas e/ou em andamento, as quais foram debatidas por doutorandos, doutores e professores da escola pública. Na I JOPEB, pudemos reunir bolsistas de diferentes projetos, bem como estudantes da educação básica que participaram como ouvintes. Na Figura 9, apresento o folder do evento.

Figura 9. I JOPEB.



Fonte: arquivo da autora.

Destaco ainda que os bolsistas Caetano, Cleverton e Matheus do Projeto 4 (Quadro 22) receberam o prêmio de melhor trabalho de iniciação científica, durante o 13º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – 13º CBLA, que aconteceu em Fortaleza-CE, entre os dias 06 e 11 de novembro de 2022³³. As bolsistas Allana e Thais do Projeto 5 receberam, em outubro de 2023, o Prêmio Destaque UFU em Iniciação Científica do Ensino Médio no III Seminário

³³ Ver anexo 3.

de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação, da área de Ciências Humanas, Sociais, Letras e Artes³⁴. Já o Projeto 3 resultou na publicação do artigo *Vozes de professores da escola básica: experiência com a iniciação científica do ensino médio*, na revista *Raído*³⁵.

3.5.4. Outras produções

Decorrente de minha constituição como pesquisadora, destaco ainda os inúmeros pareceres de artigos e capítulos de livros feitos para revistas e obras especializadas. No Quadro 23, elenco os periódicos científicos com os quais tenho contribuído como parecerista.

Quadro 23. Parecer ad hoc para revistas.

<i>(Con)Textos Linguísticos</i>
<i>Caderno Discursivos</i>
<i>Calidoscópico</i>
<i>Caletrosópico</i>
<i>D.E.L.T.A</i>
<i>Diversa Prática</i>
<i>Domínios de Lingu@gem</i>
<i>Educação em Foco</i>
<i>Gláuks</i>
<i>Signótica</i>
<i>Heterotópica</i>
<i>Leitura</i>
<i>Letras & Letras</i>
<i>Moara</i>
<i>Olhares e Trilhas</i>
<i>Polifonia</i>
<i>Raído</i>
<i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i>
<i>Revista do GEL</i>
<i>Revista Horizontes de Linguística Aplicada</i>
<i>Todas as Letras</i>
<i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i>
<i>UniLetras</i>

Fonte: a autora

Destaco também minha filiação, em 2020, ao Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL) *Formação de Educadores na LA*, o GTFELA, que se constitui em um importante espaço de ampliação de diálogo entre os pares. É importante mencionar ainda minha associação em sociedades

³⁴ Ver anexo 4.

³⁵ BRITO, C. C. P.; ANDRADE, M. F.; SIQUEIRA, L. P. M.; RESENDE, G. Q. M. Vozes de professores da escola básica: experiência com a iniciação científica do ensino médio. *Raído*, v. 12, p. 123-140, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/9386>. Acesso 25 de set. de 2024.

científicas: sou membro da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) e da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística). Tais instituições são pertinentes não apenas por promoverem e divulgarem estudos científicos, mas sobretudo pelo papel político que desempenham na sociedade, permitindo que pesquisadores resistam a movimentos anticientíficos, discutam políticas linguísticas, pleiteiem espaços de escuta nas políticas públicas; dentre outras questões.

No momento de escrita deste Memorial, totalizam, em meu Currículo Lattes³⁶, 46 publicações de artigo, 17 capítulos de livros, 106 apresentações de trabalhos; 45 participações em bancas de defesa de dissertação de mestrado e 29 em bancas de defesa de tese de doutorado; inúmeros pareceres ad hoc; orientações de diversas naturezas, organizações de eventos, dentre outros trabalhos. Em vários momentos, vi-me questionando o porquê de publicar ou pesquisar, uma vez que dificilmente minhas produções terão um grande impacto social, econômico e cultural no cenário nacional ou internacional. Todavia, para além, por exemplo, dos indicadores de avaliação da CAPES para programas de pós-graduação, é preciso considerar o impacto da produção no próprio fazer docente.

Não tenho dúvidas de que seja necessário questionar a lógica quantitativa de produção acadêmico-científica que permeia o exercício da profissão de docentes universitários. Contudo, creio que a pesquisa, e em especial sua formalização nos diversos gêneros acadêmicos, constitui um importante exercício intelectual de reflexão, que, por sua vez, convoca o professor a se voltar para a própria prática.

Finalizo esta subseção afirmando que entendo que meu percurso como pesquisadora, em uma instituição pública de ensino superior, tenha sido marcado pela posição freiriana que postula a indissociabilidade da relação ensino-pesquisa, independentemente do nível em que atuem os docentes. Para Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2014, p. 30-31).

Assim, creio que, em meu percurso, apostei (e continuo apostando) que o ensino-pesquisa se pauta em um processo contínuo de questionamentos, em que as perguntas são mais

³⁶ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7024272980833285>

relevantes do que as próprias respostas, pois interpelam os sujeitos a se movimentarem e a, de alguma forma, construírem e sustentarem suas singularidades.

3.6. (En)laces pelos caminhos da gestão: nós no estar professora administradora

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

(Poema *No meio do caminho* de Carlos Drummond de Andrade)

Talvez seja no âmbito da gestão que a percepção da falta de preparo fique mais evidente em minha constituição enquanto professora universitária: investe-se uma vida em formação acadêmica e produção intelectual para, então, se deparar com a administração pública e gerenciamento. Ocupar um cargo de gestão permitiu-me lançar um olhar outro sobre a própria universidade, entender melhor seus trâmites burocráticos, bem como suas “amarras”, nem sempre evidentes para aqueles que estão de fora.

“Não tenho perfil” seja talvez o enunciado mais evocado por nós, docentes, para não assumir cargos de gestão, administração ou representação de natureza diversa. Confesso que levei muito tempo para me convencer, ou melhor, para entender que perfil é também construído e que dificilmente “brotará” fora da experiência de administrar, já que esta é sempre situada. Sempre estive envolvida com alguma atividade que demandasse alguma habilidade de liderança e/ou representação: participei como membro do Colegiado do Curso de Letras e de Núcleo Docente Estruturante (NDE); fui membro de processos seletivos de editais para seleção de professores em projetos de ensino e/ou extensão; coordenei bancas de correção de provas discursivas de língua inglesa no Vestibular da UFU de 2015 a 2024; dentre outras atividades.

Em 2021, assumi a coordenação do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Todavia, antes de falar sobre essa experiência, propriamente dita, creio

ser importante mencionar algumas outras que contribuíram para que eu me sentisse mais segura e confiante para assumir tamanha empreitada.

Em 2017, em função da saída da professora Fernanda Ribas para realizar seu estágio de pós-doutoramento, assumi a coordenação do *Curso de Língua Inglesa: professores em formação*, um projeto extensionista voltado para as disciplinas de Estágio Supervisionado. Precisei aprender alguns trâmites que envolviam a Fundação de Apoio Universitário (FAU), uma vez que o projeto contava com financiamento oriundo do pagamento de inscrição, pela comunidade externa, para participação em minicursos de língua inglesa. Elaboração de planilhas, envio de ofícios, prestação de contas foram algumas das atividades que passei a realizar.

Também em 2017, assumi a coordenação do *Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Língua Inglesa, Letramentos e Tecnologias na Educação Básica*, em função da licença da professora Emeli Borges Pereira Luz. Além de trâmites relativos à emissão de certificados, precisei elaborar um relatório de finalização de curso para apreciação do Conselho da Unidade. Lendo essas breves palavras parece-me agora que o trabalho de coordenar esses dois cursos foi simples. Contudo, em cada pequena atividade que me era designada, deparava-me com dúvidas e incertezas sobre o que (não) fazer. *Para quem solicitar x? Para quem enviar o ofício y? Quem pode me responder sobre z?* Apesar de ter sempre participado de colegiados e estado à frente da organização de eventos, o que demanda, em alguma medida, habilidades de gestão e liderança, percebo que o “estar coordenador” traz um peso e responsabilidades diferentes.

Além dessas duas atividades, fiz parte do Colegiado do PPGEL, desde que me credenciei, em 2017 e atuei como representante legal nas gestões dos professores Cleudemar Alves Fernandes e Fernanda Mussalim. O acompanhamento dos protocolos burocráticos, a compreensão das resoluções internas e superiores, a participação em comissões internas (como a de processos seletivos; de revisão de normas; de planejamento estratégico, dentre outras) e, sobretudo, uma contribuição ativa no processo de Avaliação Quadrienal da CAPES foram fundamentais para que eu pudesse assumir a coordenação do programa em 2021.

Destaco ainda minha participação na Comissão Organizadora do XV SEPELLA, em 2017, e do XVI SEPELLA, em 2018. O SEPELLA - Seminário de Pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada - é organizado pelo PPGEL no intuito de promover um espaço de debate sobre as investigações dos discentes nas diferentes linhas de pesquisa do programa. Assumi a

presidência do evento nos anos de 2019, 2020, 2021, 2023 e 2024³⁷. Tal atividade oportunizou-me a experiência de: aprender a organizar e delegar tarefas; seguir rituais formais (como os de participar de mesas de abertura); mediar conflitos (inclusive os interpessoais); resolver imprevistos de natureza diversa, enfim habilidades que são demandadas em cargos administrativos.

Entendo que minha gestão tenha sido muito facilitada pelo trabalho de excelência feito, ao longo dos anos, pelos colegas que me antecederam, bem como pelo apoio do ILEEL, na figura do então diretor professor Ariel Novodvorski e do trabalho das servidoras técnico-administrativas, Maria Virgínia Dias de Ávila e Luana Alves da Silva. De qualquer forma, assumir a coordenação de um programa com 30 anos de existência, consolidado nacionalmente, com pesquisadores renomados, e que acabara de se tornar nota 6 na Avaliação da CAPES foi para mim um desafio razoável. Vi-me constantemente diante de um não-saber que se manifestava até em perguntas que eu precisava fazer sem bem entendê-las.

A experiência de gestão foi para mim um horizonte de muita aprendizagem: passei a melhor compreender a dinâmica dos diversos Conselhos (da Unidade³⁸, da Pós-Graduação³⁹ e Superior⁴⁰), bem como o funcionamento do jogo democrático na instituição. Dentre as ações e atividades desenvolvidas durante a minha gestão, destaco: atualização e acompanhamento do site do PPGEL; desenvolvimento do Projeto de Extensão “Memória e Formação: Conversas com Egressos/as do PPGEL”; criação e movimentação das Redes Sociais do Programa, no intuito de consolidar a visibilidade deste, bem como ampliar o acesso a informações importantes; acompanhamento de vários editais internos (por exemplo, os Editais de Processo Seletivo de Ingressantes, de Alunos Especiais e Alunos Visitantes, Prêmio CAPES de Teses, Edital para Seleção de Bolsista de Pós-doutorado e de Doutorado Sanduíche) e externos ao PPGEL; participação em comissões da UFU (como a de elaboração de proposta para a Chamada FAPEMIG 009/2023 – Fomento à internacionalização das ICTMGS); realização e/ou apoio a eventos diversos; manutenção da *Coleção Linguística In Focus* pela Edufu; revisão e criação de Resoluções; acolhimento de estudantes internacionais via Convênio GCU MOB (antigo OEA); uso da taxa de Bancada Fapemig para aquisição de equipamentos, software, passagens e diárias para custeio de bolsistas em eventos acadêmico-científicos; uso da verba PROAP e/ou PROEX para aquisição de equipamentos; custeio de docentes e discentes em eventos

³⁷ Em 2019, assumi a presidência do evento junto com a professora Eliamar Godói e, em 2024, junto com a professora. Máira Sueco Maegava Córdula.

³⁸ CONSILEEL.

³⁹ CONPEP.

⁴⁰ CONSUN.

acadêmico-científicos; apoio às ações do CAPES-PRINT; apoio a atividades dos grupos de pesquisa. Reitero que tais ações foram possíveis devido ao trabalho coletivo de toda comunidade PPGEL, bem como pelo apoio recebido pela Direção do Instituto de Letras e Linguística.

Destaco aqui o projeto extensionista *Memória e formação: conversas com egressos(as) do PPGEL-UFU*, por mim iniciado em setembro de 2021, logo após assumir a coordenação. O projeto em tela tem como propósito constituir um espaço de escuta para experiências de formação acadêmico-profissionais de egressos(as) do PPGEL, por meio de rodas de conversa, mediadas por discentes e/ou docentes do programa e transmitidas no canal do programa no Youtube. As rodas de conversa trouxeram à baila o percurso acadêmico-profissional de ex-estudantes, bem como seus interesses de pesquisa e projetos em andamento. Além de contribuir para o estreitamento de laços com os egressos, a proposta também visa a divulgação científica de investigações em Linguística e Linguística Aplicada e a troca de saberes entre discentes, docentes e a comunidade externa, já que possibilita a interação dos participantes pelo chat com perguntas e comentários. O projeto conta já com mais de 40 lives, disponibilizadas no canal do Youtube do PPGEL (<https://www.youtube.com/@ppgelufu5393>). Na Figura 10, apresento alguns folders de divulgação das rodas de conversa.

Figura 10. Memória e Formação: conversas com egressos/as do PPGEL-UFU.



Fonte: arquivo da autora.

Outro projeto por mim idealizado durante a gestão foi o *Internacionalização em perspectiva: práticas e pesquisas no PPGEL-UFU*, no intuito de consolidar o PPGEL como Programa de Excelência, haja vista a exigência, pela CAPES, de ações de internacionalização

para PPGs com nota 6 e 7. Com base no tripé ensino, pesquisa e extensão e levando-se em consideração as experiências de docentes e discentes no CAPES PRINT-UFU, o projeto contemplou atividades como: minicursos, palestras, rodas de conversa sobre temáticas que abarcassem as 3 (três) Linhas de Pesquisa do Programa; oficinas com foco no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para fins de internacionalização, dentre outras.

Chamo atenção para o evento online *Comunicações Plurilíngues*, que intentou abrir espaço para que os pesquisadores apresentassem suas pesquisas em língua inglesa, francesa, espanhola e em Libras. Coordenei duas edições do evento, o qual, apesar de local, cumpriu o objetivo de fomentar o que estudiosos têm chamado de “internacionalização em casa”, com vistas a priorizar práticas translíngues e de intercompreensão.

Na Figura 11, apresento alguns folders dessas ações.

Figura 11. Folders eventos internacionalização em casa.



Fonte: arquivo da autora.

Em 2023, iniciei a segunda gestão à frente da coordenação do PPGEL. Foram, pois, quatro anos de muita aprendizagem, de tentativas – nem sempre bem-sucedidas – de desatar

alguns nós. A opção pelo verbo ‘estar’ no título desta seção não é aleatória, antes aponta para um certo alívio em saber que os cargos de gestão são temporários.

O tão conhecido e evocado poema de Drummond, *No meio do caminho*, que abre esta subseção, pode soar tão dramático quanto clichê. Ainda assim me pareceu apropriado para produzir sentidos do que para mim fica dessa experiência. O significante “pedra”, insistentemente repetido e ocupando diferentes posições sintáticas, no poema, surge como metáfora dos diferentes obstáculos e dificuldades da vida. Por outro lado, “pedras” também pavimentam caminhos, por vezes dão a estes contornos, por vezes os embelezam. Há as pedras que até massageiam os pés... E, algumas vezes, elas servem de descanso ao caminhante, cujas “retinas tão fatigadas” talvez só procurem, “no meio do caminho”, uma pedra para se assentar enquanto descansa antes de prosseguir em sua jornada. Enfim, não fossem as pedras, talvez eu não poderia dizer que “nunca me esquecerei desse acontecimento” de constituir-me professora administradora.

*4. O devir: o
(des)contínuo vir-a-
ser professora
universitária*

Onde começa a educação? Talvez comece com um aprendente que deseja aprender algo, que procura conhecimento, habilidades, qualificações, mudança ou aventura, e que busca um modo de aprender ou talvez até alguém com quem aprender. Claro, podemos tentar organizar esse processo em etapas bem definidas. O aprendente sabe o que deseja aprender, assim o provedor deve assegurar-se de que é precisamente isto - nada mais e nada menos - que o aprendente aprenderá. Daí os contratos de aprendizagem, daí a prestação de contas, daí a inspeção e o controle, daí *learndirect* - a "forma de aprendizagem novinha em folha" que é projetada com você em mente".

Entretanto, mesmo que alguém se engaje em formas muito bem organizadas de aprendizagem, há sempre um *risco*. Não só existe o risco de que você não aprenda o que queria aprender (e nesse caso você sempre pode processar o provedor). Existe também o risco de que você aprenda coisas que nem teria imaginado que aprenderia, ou que você nem teria imaginado que desejaria aprender. E existe o risco de que você aprenda algo que preferiria não aprender - algo sobre si mesmo, por exemplo. Engajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa ter um impacto sobre você, de que aprendizagem possa mudá-lo. Isso significa que a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr um risco. (Biesta, 2017, p. 44-45).

Início as considerações finais deste Memorial dizendo o óbvio: a formação docente nunca se encerra, não tem um ponto final assim como não tem um ponto de origem. Diante das inúmeras demandas profissionais e pessoais, pensei que não terminaria este Memorial no prazo previsto pela resolução. Por onde começar a escrever? Que fio seguir diante de tantas histórias e experiências? Que tom, afinal, dar a essa narrativa pessoal, mas que, sendo acadêmica e profissional, responde a expectativas de formalidades?

Ao (des)tecer as experiências que marcaram minha constituição como professora universitária, intentei, pelo exercício de escrita, desfazer a trama para reconstruí-la a partir de outro espaço-tempo e, portanto, outros olhares. Em meu percurso, percebo encantamento, ambivalências, desafios, alguns dissabores, muitas satisfações.

Marca-me – e alegra-me – o trabalho em parceria com tantos estimados colegas, os projetos que nasceram/nascem das interlocuções com os pares e discentes (ou em momentos de devaneio), o retorno dos estudantes. Ao longo deste Memorial, busquei ressaltar os laços que, em meu percurso, enseja(ra)m nós.... nós que, às vezes, dificulta(ra)m os passos, mas que também os sustenta(ra)m. Acima de tudo, espero ter deixado claro como valorizo os “nós” que me constituem.

Creio que, em termos institucionais, alcancei o que preconiza a Resolução n. 03/2017, do Conselho Diretor da UFU, a qual regulamenta a avaliação docente no que se refere à Progressão, à Promoção e à Aceleração da Promoção nas Carreiras de Magistérios Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Pessoal Docente da Universidade Federal de Uberlândia⁴¹. Em seu Art. 8º, lê-se que

Para a Promoção da Classe de Professor D IV nível 4 para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, o docente deve demonstrar efetiva dedicação institucional ao ensino, gestão, extensão ou pesquisa, atuando, obrigatoriamente, no ensino e na extensão ou no ensino e na pesquisa, conforme arts. 8º a 11 da Portaria MEC no 982, de 3 de outubro de 2013.

Concluo uma etapa de minha jornada, tendo alguns anos de caminhada pela frente. Em termos de planejamento profissional, pretendo realizar o estágio de pós-doutoramento para aprofundar meus estudos. Apesar de já poder ter saído de licença para realizar o pós-doutorado, confesso que o acabei protelando por algumas razões. De início senti que gostaria de ter mais

⁴¹ Registro que alcancei 5887 pontos em meu relatório para promoção de Associado IV para Titular, conforme parecer da Comissão de Avaliação do ILEEL para promoção docente, sendo o necessário, para docentes no regime de dedicação exclusiva e 40h, que se atinjam 1000 pontos no interstício, nessa categoria. (Processo SEI [23117.045319/2025-19](#)).

experiência como professora universitária, desenvolver um projeto de pesquisa e realizar atividades de orientação. Além disso, somam-se os motivos pessoais, em especial a logística para gerenciar o cuidado com as filhas e uma possível mudança de cidade. Por fim, preferi priorizar alguns compromissos profissionais assumidos e deixar minha licença para um outro momento.

Em termos de estudos futuros, interessam-me explorar discursos - produzidos por/em diferentes instâncias enunciativas - que (re)produzem colonialidades, bem como ensejar possibilidades de resistências às matrizes hegemônicas de ser, saber e poder, propondo modos outros de dizer, aprender, ensinar, sentir. Trata-se, para mim, da possibilidade de instaurar diálogos outros (com outras teorias, metodologias, abordagens de ensino) e de questionar fronteiras. Interessa-me melhor compreender e praticar uma educação linguística crítica e decolonial. Para isso, tem me sido caro o diálogo com autores e autoras como Grosfóguel (2016), Fanon (2008), Kilomba (2019), Gonzalez (2019), Maldonado-Torres (2010), Mignolo (2018), Bento (2022), Santos (2023), Carneiro (2023), Ferdinand (2022), dentre outros/as.

Sinto-me grata por ter me constituído professora universitária mulher, no campo dos Estudos da Linguagem. As palavras (me) encantam, me fazem esperar, impelem-me a avançar, a resistir, a reexistir. A possibilidade de chegar ao topo da carreira tendo ainda alguns anos de caminhada pela frente traz-me a responsabilidade de continuar trilhando um caminho comprometido e implicado, responsável e responsivo à vida social (postura essa tão cara à Linguística Aplicada na qual me inscrevo). Com Bakhtin (2010) logo aprendi que o existir é sem álibi e que o viver convoca uma assinatura – singular, ainda que sempre atravessada e constituída pelo(s) outro(s).

Finalizo fazendo coro com Biesta (2017), que abre esta seção: é preciso correr o risco de (des)aprender, fazer a aposta na incompletude e na inconclusibilidade do saber, dos sujeitos, da própria linguagem. É dessa perspectiva que me sinto interpelada a continuar ensinando, produzindo, pesquisando, enfim praticando ciência de modo a fazer jus ao lugar em que me situo: nas ciências humanas⁴².

⁴² Este memorial foi defendido, em sessão pública, no dia 10 de setembro de 2025, e se encontra disponível em: <https://eduplay.rnp.br/app/video/memorialcristianebrito>

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *A alegria de ensinar*. 3. ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. 1953. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, v. 1, p. 17-40, 2013. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Cristiane_Brito_F%C3%A1tima_Guilherme.pdf. Acesso em 23 de jul. de 2025.
- BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. “Como se forma um professor de língua inglesa?”: reflexões a partir da reforma curricular de um curso de Letras. *Revista Letras Raras*, v. 8, p. 9-35, 2019. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1425>. Acesso em 13 de set. de 2024
- BRITO, C. C. P.; STAFUZZA, G. B.; SANTOS, J. B. C. dos. (Orgs.). Apresentação do Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Movimentos de um percurso acadêmico da Linguística Aplicada à Análise do Discurso: uma dialogicidade arquitetônica. *Cadernos Discursivos*, Edição Especial, p. 1-11, 2022. Disponível em: https://cadis_letras.catalao.ufg.br/p/41932-2022-edicao-especial. Acesso em 11 de set. de 2024.
- BRITO, C. C. P. Do chão da escola às telas virtuais: experiências de (des)aprendizagem em contexto de estágio supervisionado remoto de língua inglesa. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 26, p. 51-73, 2022.
- BRITO, C. C. P.; RIBEIRO, I. M. Extensão na pós-graduação: experiências nos programas de pós-graduação em estudos linguísticos (PPGEL-UFU) e estudos literários (PPGELIT). In: RIBAS, F. C.; FERNANDES, G. M. F. (Orgs.). *Extensão universitária: produção e difusão de conhecimentos em Letras e Linguística*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 45-72.
- CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DUNKER, C. A formação do desejo de saber. In: _____. *Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação – Coleção Educação e Psicanálise*, vol. 1. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. p. 187-190.

FABRÍCIO, B. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, p. 271-288, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000100014>. Acesso em 23 de ago. de 2025.

FAGUNDEZ, A.; FREIRE, P. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FAGUNDES, I. Z. Z.; AMADO, G. T. R. . ELLA: uma proposta decolonial de ensino-aprendizagem de língua inglesa a distância. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e no Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância CIET:EnPED: Ressignificando a Presencialidade, 2020, São Carlos. *Anais do CIET:EnPED:2020 (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância) | Temática central: Ressignificando a presencialidade*, 2020. v. 5. p. 1-15.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERDINAND, Malcom. Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho. Tradução Letícia Mei; prefácio Angela Davis; posfácio Guilherme Moura Fagundes. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONZALEZ, L. Cumé que a gente fica? In: SANTANA, B. (Org.) *Vozes insurgentes de mulheres negras*. Belo horizonte: Mazza edições, 2019.

GROSFÓGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, 2016, p. 25-49. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em 24 de ago. de 2025.

GUILHERME, M. F. F. Línguas estrangeiras: ensino-aprendizagem e formação política de professores. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; SILVA, M. A. (Orgs.) *Ensino de línguas em diferentes contextos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 15- 28.

GUILHERME, M. F. F. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. *Bakhtiniana*, vol.1, n.1, 2009. p. 23-41.

JORDÃO, C. M. Apresentação de rumos e passagens. In: _____. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 11-13.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LARROSA, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: 23 de ago. de 2025.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. In: W. Mignolo & A. Escobar (Eds.). *Globalization and the decolonial option*. New York, NY: Routledge, 2010. p. 94-124.

MARTINS, M. H. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1997.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press Books, 2018.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

PARO, C. A.; VENTURA, M.; SILVA, N. E. K. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 18, n. 1, p.1-22, 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/tQFP797gDF8Yc4fLX4fzk3c/>. Acesso em 23 de ago. de 2025.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. (Org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. 3. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-105.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

RIOLFI, C. R. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: CORACINI, M. J. & GHIRALDELO (Orgs.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 111-124.

RIOLFI, C. R. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (Orgs.). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 11-31.

RIOLFI, C. R. A presença da alteridade em versões de textos: a influência do orientador na construção do objeto de pesquisa. In: SILVA, D. da; BERTOLDO, E. S.; LEITE, J. D.; GOMES, . V. A. (Orgs.). *E por falar em intervenção...* Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 163-182.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu, 2023.

ANEXOS

1. Histórico Escolar Graduação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA										CURSO E HABILITAÇÃO									
CRIAÇÃO PELO DECRETO LEI 763 DE 14 DE AGOSTO DE 1969 MODIFICADA PELA LEI 8833 DE 24 DE MAIO DE 1976 AV. João Naves de Ávila 2163, CAMPUS SANTA MÔNICA, BL. "A" CEP: 38400-000 - FONE: (031) 335-4131 - (031) 335-4178										GRAD. LETRAS/LIC. PLENA EM PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA									
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO										HISTÓRICO ESCOLAR									
MATRÍCULA										NOME DO(A) ALUNO(A)									
3971509-X										CRISTIANE CARVALHO DE PAULA									
SEXO										FEM									
INSCRIÇÃO										006535									
SEGUNDO GRAU										COLEGIAL									
ANO										96									
SEM										2									
ESTADO										MG									
NACIONALIDADE										BRASIL									
DATA NASCIMENTO										12/06/79									
ESTABELECIMENTO DO SEGUNDO GRAU										E E MESSIAS PEDREIRO 1 E 2 GRAUS									
PAI										MAE									
EUGENIO ANTONIO DE PAULA										ADIEMA CARVALHO DE PAULA									
CED. IDENTIDADE										MG 1281641502/81									
ZONA										279									
SEÇÃO										73									
ESTADO										MG									
CERTIFICADO MILITAR										CAT. 1									
CIRC.										1									
RM										1									
TURNO										MANHÃ									
ANO	SEM	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CONDIÇÃO	FALTAS	EM CURSADA	EM CURRICULAR	CRÉDITOS	NOTA FINAL	SITUAÇÃO/CONCEITO	MPP								
97	1	CFI01	EDUCAÇÃO FÍSICA 1, SOB A FORMA DE PRÁTICA DESPORTIVA	FACUL	04	033	---	00	---	APROV/FREQ									
97	1	LETA0	LÍNGUA FRANCESA 1	OBRIG	00	074	060	04	97,00	APROVADO									
97	1	LETN1	LÍNGUA PORTUGUESA 1: LEITURA 1	OBRIG	00	066	060	04	99,00	APROVADO									
97	1	LEZ25	LÍNGUA PORTUGUESA 2: PRODUÇÃO DE TEXTO 1	OBRIG	00	068	060	04	97,00	APROVADO									
97	1	LEZ27	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	OBRIG	00	062	060	04	96,00	APROVADO									
97	1	LEZ29	LÍNGUA INGLESA 1	OBRIG	00	074	060	04	97,00	APROVADO	97,20								
97	2	LETA1	TEORIA DA LITERATURA 1: INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS	OBRIG	00	076	060	04	92,00	APROVADO									
97	2	LETA2	LÍNGUA INGLESA 2	OBRIG	06	070	060	04	95,00	APROVADO									
97	2	LETA3	LÍNGUA FRANCESA 2	FACUL	02	074	---	04	93,00	APROVADO									
97	2	LETD2	LÍNGUA PORTUGUESA 3: LEITURA 2	OBRIG	00	076	060	04	97,00	APROVADO									
97	2	LETM3	LÍNGUA PORTUGUESA 4: PRODUÇÃO DE TEXTO 2	OBRIG	00	076	060	04	97,00	APROVADO									
97	2	LEZ28	LÍNGUA LATINA 1	OBRIG	02	060	060	04	98,00	APROVADO	95,33								
98	1	LETA4	TEORIA DA LITERATURA 2: POÉTICA	OBRIG	00	060	060	04	95,00	APROVADO									
98	1	LETA5	LÍNGUA INGLESA 3	OBRIG	00	060	060	04	100,00	APROVADO									
98	1	LETA6	LÍNGUA FRANCESA 3	FACUL	00	078	---	04	97,00	APROVADO									
98	1	LETC5	LÍNGUA PORTUGUESA 5: FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS	OBRIG	00	060	060	04	95,00	APROVADO									
98	1	LETE6	LÍNGUA LATINA 2	FACUL	00	062	---	04	97,00	APROVADO									
98	1	PED99	Filosofia	FACUL	00	070	---	04	100,00	APROVADO	97,33								
98	2	HLP15	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OBRIG	00	064	060	04	92,00	APROVADO									
98	2	LETA8	TEORIA DA LITERATURA 3: NARRATIVA	OBRIG	00	066	060	04	98,00	APROVADO									
98	2	LETB4	LÍNGUA INGLESA 4	OBRIG	00	068	060	04	97,00	APROVADO									
98	2	LETB8	LÍNGUA PORTUGUESA 6: MORFOLOGIA 1	OBRIG	00	066	060	04	100,00	APROVADO									
98	2	LETF8	FILOLOGIA ROMÂNICA 1	FACUL	00	062	---	04	99,00	APROVADO	97,20								
99	1	LETA7	LÍNGUA PORTUGUESA 7: SINTAXE 1	OBRIG	00	060	060	04	97,00	APROVADO									
99	1	LETB5	LÍNGUA FRANCESA 4	OPTAT	02	066	060	04	93,00	APROVADO									
99	1	LETE8	LITERATURA PORTUGUESA 1	OBRIG	00	066	060	04	97,00	APROVADO									
99	1	LETC5	LITERATURA BRASILEIRA 1	OBRIG	02	064	060	04	99,00	APROVADO									
99	1	LETN2	LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	OBRIG	00	062	060	04	90,00	APROVADO									
99	1	PED96	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1 E 2 GRAUS	OBRIG	00	070	060	04	95,00	APROVADO									
99	2	HLP16	DIDÁTICA GERAL	OBRIG	04	072	060	04	100,00	APROVADO	95,16								

NÚMERO DISCIPLINAS CURSADAS				TIPOS DISCIPLINA				MENOR MPP			MAIOR MPP			MGA		
APROV	REPROV	REFFREQ	TRANC	DISP	OBRIG	OPTAT	FACUL	MÉDIA	ANO	SEM	MÉDIA	ANO	SEM	MÉDIA	ANO	SEM

08

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA										CURSO E HABILITAÇÃO									
 CRIAÇÃO PELO DECRETO LEI 762 DE 14 DE AGOSTO DE 1969. MODIFICADA PELA LEI 6832 DE 24 DE MAIO DE 1978. Av. João Neves de Azeite 2180, CAMPUS SANTA MÔNICA, BL. "A" CEP: 38400-069 - FONE: (034) 239-4121 - (034) 239-4118 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO HISTÓRICO ESCOLAR										GRAD. LETRAS/LIC. PLENA EM PORT/INGLES E LI DECRETO DE REC: 53.477 DATA DECRETO: 23/01/64 DATA PUBLIC. DOU: 30/01/64 FOLHA: 02 DATA CONCLUS. CURSO: 05/07/01 DATA COLAÇÃO GRAU: 19/07/01 DATA EXPO. DIPLOMA: DATA EMISSÃO: 24/07/01 SIT: 4									
MATRÍCULA		NOME DO(A) ALUNO(A)				SEXO	VESTIB. LPU ANO SEM	INSCRIÇÃO	VESTIBULAR ES ORIENT. ANO SEM	SEGUNDO GRAU		ANO	SEM	ESTADO					
3971509-X		CRISTIANE CARVALHO DE PAULA				FEM	97	1	006535	--	--	COLEGIAL		96	2	MG			
NATURAL DE:		ESTADO		NACIONALIDADE		DATA NASCIMENTO		ESTABELECIMENTO DO SEGUNDO GRAU											
UBERLÂNDIA		MG		BRASIL		12/06/79		E E MESSIAS PEDREIRO 1 E 2 GRAUS											
PAI: EUGENIO ANTONIO DE PAULA										MAE: ADIEMA CARVALHO DE PAULA									
CED. IDENTIDADE	ESTADO	TÍTULO ELEITOR		ZONA	SEÇÃO	ESTADO	CERTIFICADO MILITAR		CAT.	CIRC.	RM	TURNOS							
MG10086159	MG	1281641502/81		279	73	MG	*****		*****	**	**	MANHA							
ANO	SEM	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA			CONDIÇÃO	FALTAS	C.H. CURSADA	C.H. CURRICULAR	CREDITOS	NOTA FINAL	SITUAÇÃO/CONCEITO		MPP					
99	2	LETC4	LÍNGUA FRANCESA 5			FACUL	00	066	---	04	95,00	APROVADO							
99	2	LETD5	LITERATURA BRASILEIRA 2			OBRIG	02	066	060	04	95,00	APROVADO							
99	2	LETD9	LITERATURA PORTUGUESA 2			OBRIG	02	066	060	04	95,00	APROVADO							
99	2	LETG9	LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA			OBRIG	02	062	060	04	85,00	APROVADO							
99	2	LETH6	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA			OBRIG	00	062	060	03	94,00	APROVADO		94,00					
00	1	LETB6	CONVERSACAO EM LÍNGUA INGLESA 1			OBRIG	00	064	060	04	95,00	APROVADO							
00	1	LETE9	METODOLOGIA DO ENSINO DE LITERATURA			OBRIG	00	060	060	03	92,00	APROVADO							
00	1	LETF7	LITERATURA BRASILEIRA 3			OBRIG	00	064	060	04	100,00	APROVADO							
00	1	LETF6	LITERATURA INGLESA 1			OBRIG	04	064	060	04	98,00	APROVADO							
00	1	LETP1	REDACAO EM LÍNGUA INGLESA 2			OBRIG	02	060	060	04	100,00	APROVADO							
00	1	LETR8	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA 1			OBRIG	00	068	060	03	95,00	APROVADO							
00	2	LETA9	SOCIOLINGÜÍSTICA			FACUL	00	060	---	04	100,00	APROVADO							
00	2	LETE2	LÍNGUA PORTUGUESA 9: ESTILÍSTICA			OBRIG	00	060	060	04	100,00	APROVADO							
00	2	LETF6	LITERATURA BRASILEIRA 4			FACUL	00	064	---	04	95,00	APROVADO							
00	2	LETG2	LÍNGUA PORTUGUESA 10: SEMÂNTICA 1			OBRIG	00	060	060	04	98,00	APROVADO							
00	2	LETH2	PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA 1			OBRIG	04	102	090	04	92,00	APROVADO							
00	2	LETL6	LITERATURA NORTE AMERICANA 2			OBRIG	00	060	060	04	100,00	APROVADO							
01	1	LETD1	PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA			OBRIG	00	090	090	04	100,00	APROVADO							
01	1	LETH1	PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA			OBRIG	00	108	090	04	100,00	APROVADO							
01	1	LETR9	MÉTODOS DO ENS. DE LING. ESTRANG. 2			OPTAT	00	060	060	04	98,00	APROVADO							
C.HORARIA CURSADA "OBRIG.": 2656 C.HORARIA CURSADA "OPTAT.": 126 C.HORARIA CURSADA "FACUL.": 569 CARGA HORARIA TOTAL CURSADA: 3351																			
NÚMERO DISCIPLINAS CURSADAS			TIPOS DISCIPLINA			MENOR MPP			MAIOR MPP			MGA							
APROV	REPROV	REFREQ	TRANS	DISP	OBIG	OPTAT	FACUL	MÉDIA	ANO	SEM	MÉDIA	ANO	SEM						

2. Prêmio Domingos Pimentel de Ulhôa



Universidade Federal de Uberlândia
Av. Engenheiro Diniz, 1178 - Bairro Martins - CP 593
38400-462 - Uberlândia - MG



OF/R/UFU/437/2003

Uberlândia, 17 de junho de 2003.

Prezada Cristiane,

O Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia instituiu o Prêmio "Professor Domingos Pimentel de Ulhôa" a ser concedido a alunos com melhor rendimento escolar entre os estudantes que concluírem curso a cada semestre na UFU - Resolução 04/93 anexa.

Feito o levantamento, foi constatado o nome de V. S^a como aluna que obteve a maior média no 1º semestre de 2001 para receber o Prêmio supramencionado.

Na oportunidade, tenho a satisfação de convidá-la e seus familiares para estarem presentes à solenidade de entrega desse significativo Prêmio, que acontecerá no próximo dia 27 (sexta-feira), às 14h, na Sala de Reuniões da Reitoria, situada na Av. Engenheiro Diniz, 1178.

Atenciosamente,

ARQUIMEDES DIÓGENES CILONI
Reitor

À Senhora
CRISTIANE CARVALHO DE PAULA
Rua Delmira Cândida Rodrigues da Cunha, 1161
Aptº 101 - Bairro Santa Mônica
UBERLÂNDIA - MG

3. Prêmio trabalho de iniciação científica no 13º CBLA



Recibo

Recebi da **Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB** a quantia de R\$450,00 (quatrocentos e cinquenta reais) referente ao prêmio de melhor trabalho de Iniciação Científica, durante o 13º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – 13º CBLA, que aconteceu em Fortaleza-CE, entre os dias 06 e 11 de novembro de 2022.

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink. The signature is written in a cursive style and reads 'Matheus Barreto de Mello'.

Matheus Barreto de Mello



4. Prêmio Destaque UFU em Iniciação Científica do Ensino Médio recebido pelas bolsistas PIBIC-JR

