



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

ALESSANDRA GOMES DE LIMA ALVES SANTANA

EXPERIÊNCIAS QUE ME CONSTITUEM
PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA: UMA PESQUISA NARRATIVA
SOBRE UMA JORNADA DE (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE

UBERLÂNDIA

2026

ALESSANDRA GOMES DE LIMA ALVES SANTANA

EXPERIÊNCIAS QUE ME CONSTITUEM
PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA: UMA PESQUISA NARRATIVA
SOBRE UMA JORNADA DE (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE

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

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza

UBERLÂNDIA

2026

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

S232 Santana, Alessandra Gomes de Lima Alves, 1971-
2026 Experiências que me constituem professora de língua inglesa
[recurso eletrônico] : uma pesquisa narrativa sobre uma jornada
de (trans)formação docente / Alessandra Gomes de Lima Alves
Santana. - 2026.

Orientadora: Valeska Virgínia Soares Souza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.72>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Souza, Valeska Virgínia Soares, 1972-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos
Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

ALESSANDRA GOMES DE LIMA ALVES SANTANA

EXPERIÊNCIAS QUE ME CONSTITUEM
PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA: UMA PESQUISA NARRATIVA
SOBRE UMA JORNADA DE (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE

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

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza

Uberlândia, 29/01/2026

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza - UFU
(Orientadora e Presidente)

Profa. Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula - UFU
(Membro titular interno)

Dr. M. Shaun Murphy - University of Saskatchewan
(Membro titular externo)



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação - PPGEL				
Data:	Vinte e nove de janeiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12412ELI002				
Nome do Discente:	Alessandra Gomes de Lima Alves Santana				
Título do Trabalho:	Experiências que me constituem professora de língua inglesa: uma pesquisa narrativa sobre uma jornada de (trans)formação docente				
Área de concentração:	Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Narrativas de experiências de internacionalização: cartografando caminhos linguisticamente solidários para a cidadania global				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Maíra Sueco Maegava Córdula - UFU; M. Shaun Murphy - University of Saskatchewan, College of Education e Valeska Virgínia Soares Souza-UFU, orientadora da candidata.

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

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

Aprovada.

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

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

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora. Para o Prof. Dr M. Shaun Murphy, que participou desde Saskatchewan, Canadá, por ser estrangeiro e não residente no Brasil, não foi possível efetuar seu cadastro no SEI para a devida assinatura. Dessa forma, a assinatura dos demais membros corrobora a participação do mesmo como se assinado por ele fosse.



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Virginia Soares Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/02/2026, às 09:06, 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 **Maíra Sueco Maegava Córdula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/02/2026, às 09:35, 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 **7050083** e o código CRC **11B1C127**.

Referência: Processo nº 23117.002863/2026-57

SEI nº 7050083

AGRADECIMENTOS

Nesta seção, eu gostaria de agradecer a todos e todas que contribuíram para minha jornada de (trans)formação e construção de conhecimentos.

Assim, agradeço primeiro a Deus por me permitir trilhar mais uma jornada de aprendizagens e me conceder forças para continuar minha caminhada pela vida.

Estendo minha gratidão à minha família - ao meu marido, Alessandro, ao meu filho, João e à minha filha, Camila - pelo apoio incondicional, pelas longas conversas, pelas aprendizagens e, principalmente, por me acolherem ao longo de toda a jornada!

Agradeço, também, a todos(as) os(as) estudantes que fizeram parte de minha trajetória e contribuíram para minha (trans)formação docente, pelas valiosas oportunidades de aprendizagem. Sem vocês, hoje eu não seria uma professora!

Dentre os que me acompanharam em minha jornada acadêmica, agradeço, especialmente, à Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, por todo o compromisso, pelas sugestões, pelo olhar atento, pela escuta ativa, pelas orientações ao longo do caminho, por todo o acolhimento e por ter me apresentado à pesquisa narrativa. Muita gratidão!

Sou grata, também, aos colegas do grupo de orientandos e orientandas da Profa. Valeska, companheiros e companheiras de caminhada, pelas contribuições ao longo do percurso e pela paciência diante de minhas vulnerabilidades.

Agradeço, também, à Profa. Dra. Máira Sueco Maegava Córdula e à Profa. Ma. Joseane Rosa Santos Rezende, pela leitura cuidadosa, pelas relevantes sugestões e pela postura acolhedora em minha banca de qualificação, que me motivou a continuar meu percurso como pesquisadora.

Da mesma forma, agradeço à Profa. Dra. Mayara Mayumi Sataka por ter aceito debater meu projeto no XXII SEPELLA e por suas sugestões que muito contribuíram para direcionar a escrita de meu texto de pesquisa. Agradeço, também, ao Prof. Dr. Thiago Lemes de Oliveira, pela leitura sensível e pelas contribuições ao meu trabalho no debate realizado no XXIII SEPELLA, que colaborou para minha preparação para a defesa da dissertação.

Ofereço, também, minha gratidão, à Profa. Dra. Dilma Maria de Mello - pelas orientações oferecidas em minha banca de qualificação e ao longo de todo o processo - bem como às colegas do GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores) por todos os momentos de acolhimento e de escuta, pelas pertinentes sugestões e, principalmente, por me proporcionarem um espaço seguro para compartilhar e discutir minhas experiências.

Da mesma forma, agradeço aos professores e colegas do GPLIES - Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior - por todos os conhecimentos que me auxiliaram a construir.

Agradeço, especialmente, aos professores que compuseram minha banca de defesa - Profa. Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula e Dr. M. Shaun Murphy - pela leitura cuidadosa de meu trabalho e por suas valiosas contribuições para minha formação.

Ressalto minha gratidão ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia, e a todos os professores, colegas e colaboradores que tornaram meu mestrado possível e fizeram parte de minha jornada de (trans)formação e aprendizagens.

Finalizo agradecendo à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pela bolsa concedida durante o curso, a qual tornou possível minha dedicação à pesquisa e a produção desta dissertação.

“Nada é permanente, exceto a mudança”

Heráclito de Éfeso

RESUMO

Esta é uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015; Clandinin, 2007, 2013) que teve por objetivo compreender como eu, enquanto pesquisadora-participante, fui (trans)formada e constituída professora por minhas experiências, considerando as dimensões de temporalidade, lugar e sociabilidade. Dessa forma, por meio da investigação narrativa de cunho autobiográfico, busquei compreender o caminho que percorri para me formar professora de inglês. Minha pesquisa foi guiada por inquietações e questionamentos que passaram a constituir meu '*puzzle* de pesquisa' (Clandinin; Connelly, 2000, 2015): Como minhas experiências da infância influenciaram minha formação docente? Qual foi o caminho que percorri desde a infância até me formar professora de inglês? Por que o diploma em Letras era tão importante para mim? Como as experiências que vivenciei como instrutora contribuíram para formar a professora que sou hoje? Como minhas vulnerabilidades me afetaram? O processo de formação acadêmica no curso de Letras Inglês modificou minhas concepções e meu entendimento do que é ser professora? O curso de Letras me preparou para ser professora, como eu esperava? Que professora me tornei? E foi mesmo o curso de Letras que "me formou" professora? Buscando construir compreensões, percorri o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015), para conduzir minha investigação, iniciando pela escrita autobiográfica de narrativas das minhas experiências, suscitadas por uma linha do tempo, por fotografias e por documentos de meu acervo pessoal, que constituíram meus instrumentos de pesquisa. Ao longo do processo, fui compondo sentidos sobre minhas experiências ao narrá-las, conforme Clandinin e Connelly (2000, 2015), além de me guiar pelos pressupostos de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005) para a escrita da pesquisa qualitativa. A partir da investigação de minhas experiências, pude identificar e tecer, como fios narrativos, a ansiedade e o medo de correr riscos - vulnerabilidades que me constituem e permeiam minha prática - bem como a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas acolhedoras. Ao final, compondo sentidos sobre a minha trajetória, pude compreender que as experiências são corporificadas - marcadas em nossos corpos - e que a identidade do professor encontra-se em constante processo de (re)construção. Entendo que compartilhar as compreensões que construí ao longo do processo possa contribuir para provocar discussões e reflexões acerca da prática docente e seus desafios, bem como sobre o ensino de língua inglesa e a formação de professores.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; formação de professores; ensino de língua inglesa; vulnerabilidades; práticas acolhedoras.

ABSTRACT

This is a narrative inquiry (Clandinin; Connelly, 2000, 2015; Clandinin, 2007, 2013) that aimed to understand how I, as a researcher-participant, was (trans)formed and constituted as an English teacher by my experiences, considering the dimensions of temporality, place and sociability. Through autobiographical narrative investigation, I sought to understand the path I took to become an English language teacher. My research was guided by concerns and questions that became my 'research puzzle' (Clandinin; Connelly, 2000, 2015): How did my childhood experiences influence my teaching education? What was the path I took since my childhood to become an English teacher? Why was a diploma so important to me? How did the experiences I had working as an instructor contribute to forming the teacher I am today? How do my vulnerabilities affect me? Did the English Major prepare me to be a teacher, as I expected? And was it really what "formed" me as a teacher? What kind of teacher had I become? Seeking understanding, I followed the theoretical-methodological path of Narrative Inquiry, according to Clandinin and Connelly (2000, 2015), to conduct my investigation, starting with the autobiographical writing of narratives of my experiences, prompted by a timeline, photographs and documents from my personal archives, which constituted my research tools. Throughout the process, I composed meanings about my experiences by narrating them, according to Clandinin and Connelly (2000, 2015), guided by Ely, Vinz, Downing and Anzul's perspective (2005) on writing qualitative research. Through the investigation of my experiences, I was able to identify and weave, as narrative threads, the anxiety and the fear of taking risks - vulnerabilities that shape who I am and permeate my practice - as well as the importance of developing caring pedagogical practices. Ultimately, by composing meanings about my journey, I was able to understand that experiences are embodied - marked on our bodies - and that teacher's identity is in a constant process of (re)construction. I believe that sharing the understandings I developed throughout the process can contribute to sparking discussions and reflections on teaching practice and its challenges, as well as on English language teaching and teacher education.

Keywords: narrative inquiry; teacher education; English language teaching, vulnerabilities; caring pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Instrumentos de Pesquisa A	34
Figura 2 - Instrumentos de Pesquisa B	34
Figura 3 - Fotografia 1- Foto da infância	35
Figura 4 - Linha do tempo de experiências pessoais e profissionais	36
Figura 5 - Fotografia 2 - Jogo <i>Trace Effects</i>	77
Figura 6 - Padlet desenvolvido para o minicurso	108
Figura 7 - Fotografia 3 - Eu, a estagiária	114
Figura 8 - Fotografia 4 - Eu, a formanda	115
Figura 9 - Professores do <i>Curso Escrita da Pesquisa Qualitativa</i>	121
Figura 10 - De instrutora a professora	125
Figura 11 - Acróstico: <i>Eu, a professora</i>	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEaD	Centro de Educação a Distância
DRII	Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
GPNEP	Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores
GPLIES	Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior
IaH	Internacionalização em casa (<i>Internationalization at home</i>)
ILEEL	Instituto de Letras e Linguística
INTERUFU	Semana de Internacionalização da Universidade Federal de Uberlândia
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
ProInt	Programa de Formação para a Internacionalização
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SD	Sequência Didática
SEPELLA	Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada
TDAH	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
TED	Trabalho em Desenvolvimento
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

MINHA HISTÓRIA COMEÇA	12
Uma menina que queria ser professora	12
Ouvindo meu avô conversar em inglês	14
Quando fui professora de inglês por alguns minutos	15
Ah, mas você não fez Letras?	17
Você vai fazer mestrado?	19
 1 PERCORRENDO O CAMINHO DA PESQUISA NARRATIVA	 23
Buscando compreender a pesquisa narrativa	23
Enfrentando tensões na fronteira entre o pensamento narrativo e o formalista	26
Meu percurso de pesquisa	28
 2 MINHAS EXPERIÊNCIAS NA INFÂNCIA	 39
Minha primeira lição	39
Quando passei vergonha na escola	42
Quando aprendi a ler	45
Minha primeira aula de inglês	47
 3 MINHAS EXPERIÊNCIAS COMO INSTRUTORA	 51
Explodindo de ansiedade	51
Cometendo um erro	54
Enfrentando tensões no primeiro dia de aula	59
Descobrimos na tecnologia uma aliada	62
Vou te chamar de vó, então!	64
Mudando minha prática: saindo do ‘piloto automático’	66
Lidando com a ansiedade no dia da apresentação oral	70
Atravessando o espaço liminal	71
 4 MINHAS EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE LETRAS	 73
Expectativa e realidade	73
O início de minha jornada como pesquisadora narrativa	74
Minha experiência no primeiro encontro da oficina	79

E agora? O que fazer? (Diante da heterogeneidade)	81
Percorrendo as estações de trabalho	83
Ignorando Sophia	86
Formação para a internacionalização: minhas vivências no ProInt	89
Experiência no Programa IsF	90
Estratégias de leitura: foco nas atividades	91
Professora no Projeto Adolescentes Políglotas	94
Sendo surpreendida por adolescentes políglotas	94
Minhas experiências nos estágios supervisionados	99
Expectativa e realidade: um novo momento	99
Enfrentando imprevistos	101
Propondo uma atividade de leitura crítica	104
Aula de apresentações acadêmicas no minicurso	108
Oferecendo caminhos	110
Trabalho colaborativo	113
 5 MINHAS EXPERIÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO	 116
Aprofundando e (re)construindo conhecimentos	116
Curso de escrita da pesquisa qualitativa	122
 EU, A PROFESSORA EM CONSTANTE (TRANS)FORMAÇÃO	 124
O que aprendi ao longo desta jornada de pesquisa?	124
<i>Minha história marcada no corpo</i>	128
<i>A ansiedade</i>	129
<i>A angústia do não saber</i>	132
<i>Me permitindo</i>	134
<i>O caminho</i>	136
<i>A menina que virou pesquisadora</i>	138
Como minha pesquisa pode contribuir?	140
Ainda tenho questionamentos?	142
Essa parte da história chega ao fim	143
 REFERÊNCIAS	 144

MINHA HISTÓRIA COMEÇA

Início meu texto apresentando a vocês, leitores e leitoras, um pouco de quem sou, do que vivi e o que me levou a investigar minha jornada de (trans)formação docente. Tudo começou com uma menina:

Uma menina que queria ser professora

*Menina alegre, sempre sorrindo, sem medo de nada
Passava o dia brincando de ser professora
Contava histórias, ria, cantava e dançava
Sinto saudades de seu riso fácil, ecoando pela casa*

*Menina cheia de certezas, tão decidida!
Não tinha medo de nada, não tinha medo da vida!
Tão pequena, mas já sabia o que queria!*

*A menina vivia contando histórias,
histórias de faz-de-conta, histórias de sua vida
Mas ela já sabia o que queria? Sim, ela sabia.*

*A menina cresceu... e aos 14, era hora de escolher
Mas ela já sabia, sabia o que queria!
Queria ensinar; Queria aprender
Sabia mais até, sobre o que queria ser.*

*O que você quer fazer? Todos perguntavam.
Quero fazer Letras; quero ser professora de inglês!
Nossa! Letras? Professora de inglês?
Mas você é tão inteligente! Que desperdício!*

*Mas o desejo de ser professora foi sufocado.
E essa é uma história que escolho não contar.
Por respeito a um passado, que ainda é presente, disse não vou falar.*

*Mas a menina cresceu e muita coisa mudou
Agora ela tem medos, ansiedades e vulnerabilidades.
A menina cresceu e não é mais menina.*

*Mas ainda sabe que quer ser professora.
Já foi psicóloga, até coordenadora.
Já deu aulas, trabalhando como instrutora.*

*Mas não foi suficiente? Não.
Por quê? Não sei. Quero mais!
Quero ser professora de um jeito diferente.
Não quero ficar parada, quero estar em movimento.
Quero me mover pra frente*

*Mas como? Não tenho certeza.
Tem certeza de alguma coisa?
Tenho. Quero ser professora.*

*Queria saber tudo
Mas há tanto que não sei.
Vou encontrar as respostas? Nem isso eu sei.*

*Mas a menina cresceu e você já sabe: a menina sou eu.
Mas faz tempo que não sou mais menina.
Será tarde demais? Vou conseguir enfrentar?
Viver no entremeio, vivenciar? Sem saber onde chegar?*

*Dúvidas, indagações, tantas perguntas.
São muitas tensões, muitas emoções.
Buscando mudar, vou contar e recontar, vou compartilhar.*

*Vamos, juntos! Para onde?
Para a minha história.
Vou te contar minha história: a história da menina que queria ser
professora
a história da menina que cresceu e tornou-se uma instrutora;
a história de como me formei professora.*

Desde muito antes de concluir o curso de licenciatura em Letras Inglês, de tornar-me uma pesquisadora narrativa sob a perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015), ou de pensar em investigar minha prática docente, eu já sonhava em ser professora. No início, era apenas uma brincadeira de faz de conta, na qual eu colocava minhas bonecas em círculo e me movimentava pela sala, conversando com minhas ‘alunas’ como se estivesse em uma sala de aula. Eu declamava poesias e contava histórias, mesmo antes de aprender a ler e escrever.

Minha mãe, que era professora, foi minha inspiração para essas brincadeiras. Mas foi com meu avô que experimentei o encantamento por outras línguas (e pelo inglês em particular), como narro a seguir.

Ouvindo meu avô conversar em inglês

Foi há muito tempo... Eu devia ter uns cinco anos. Lembro-me de que era uma tarde quente e que eu usava um vestido florido quando cheguei na casa de meus avós, para passar alguns dias enquanto meus pais viajavam. Depois de pedir a benção de minha avó, corri para o colo de meu avô, que era uma das minhas pessoas preferidas no mundo.

Apesar de ser uma pessoa muito reservada e metódica, ele tinha prazer em sentar comigo, conversar e me contar histórias, talvez por eu ser sua primeira neta. Eu adorava passar tempo com ele, mesmo que fosse apenas para ficar observando-o enquanto trabalhava.

Poliglota, meu avô era fluente em inglês, francês, espanhol e italiano, além de saber um pouco de russo. Estudar línguas era um de seus passatempos, além de ler e ouvir música. Sempre que o visitávamos, enquanto minha irmã preferia correr pelo quintal, eu o acompanhava pela casa ou no consultório, ouvindo e observando.

Naquele dia, ele recebeu a visita de um de seus amigos estrangeiros e fomos para a varanda. Lembro-me de sentar no chão de pedra para brincar com minhas bonecas enquanto eles conversavam. Mas eu queria mesmo era prestar atenção à conversa, pois adorava ouvir os sons melódiosos das línguas que eu não conhecia, fosse nas músicas que tocavam na vitrola ou em sua voz grave e ritmada quando ele falava com os amigos.

Na época, ao ouvir a conversa, eu sabia que não estavam falando português, pois eu não reconhecia as palavras. Mas podia sentir a voz dele mudar, ficando mais melódica, e até mesmo o seu semblante se transformava, parecendo mais relaxado e iluminado.

Meu avô e seu amigo riam enquanto conversavam, sem nem perceber minha presença. Mas eu ouvia encantada os sons diferentes que não compreendia, absorvendo cada palavra e

cada pausa. Além de suas vozes, eu ouvia apenas o barulho do vento balançando as folhas da árvore em frente à varanda. Aquele foi um momento mágico para mim.

Quando o amigo foi embora, meu avô me disse que estavam conversando em inglês. Perguntou se eu tinha entendido, enquanto dava uma risada gostosa. Eu não tinha entendido, mas ri também, pensando que um dia eu poderia aprender para conversar com ele.

Infelizmente, não cheguei a aprender a tempo para conversar com meu avô, pois ele faleceu quando eu tinha nove anos. Naquele mesmo ano, eu havia dito à minha mãe que queria aprender inglês para falar como o meu avô. Logo depois, tive minha primeira aula. Mas essa é uma outra história!

Assim que terminei de escrever a narrativa, vieram-me muitas indagações: Como minhas experiências da infância influenciaram minha formação docente? Que outras experiências com idiomas me motivaram a ser professora de inglês? Qual foi o caminho que percorri desde menina até me formar professora de inglês? Que outros aspectos de minha formação docente ainda estão escondidos em minhas memórias, em minhas histórias?

Quero muito descobrir e acredito que narrar minhas experiências seja uma forma de aproximar-me dessas compreensões. Afinal, aquela menina que eu fui, a que sonhava em ser professora, percorreu um longo caminho até o dia em que se graduou em Letras. Não foi um percurso fácil ou direto, mas repleto de dúvidas, curvas e desvios, alguns dos quais prefiro não explorar nesse momento.

Ao longo do caminho, fui psicóloga, coordenadora e atuei na área educacional por vários anos. Um dos momentos marcantes desse percurso aconteceu enquanto eu trabalhava como coordenadora em uma escola de educação infantil, como narro a seguir.

Quando fui professora de inglês por alguns minutos

Foi há mais de vinte anos, mas essa é uma memória que está vívida para mim. Eu estava sentada na secretaria da escola quando chegou a assistente de sala do Jardim II. Perguntei o que tinha acontecido: *“As crianças estão esperando e ela ainda não chegou”*.

Pelo dia e horário, soube imediatamente que era a professora de inglês. Sabia o quanto as crianças gostavam da aula e que sentiriam falta. Além disso, a professora da turma precisava do horário para terminar de preparar o material para as atividades lúdicas da tarde. Pensei em pedir-lhe para continuar a aula normalmente, que depois eu ficaria com as crianças no pátio para que ela terminasse de preparar a atividade.

Mas o material da professora de inglês ficava na minha sala, dentro do armário. Havíamos escolhido juntas os *cards* (imagens recortadas e plastificadas para apresentação de vocabulário), antes do início das aulas. Era um material básico, com imagens e algumas palavras em inglês, que ela usava para conversar com as crianças. Eu já havia assistido diversas aulas dela e sabia sua rotina. Seria bem fácil para mim, não seria? Afinal, eu sabia inglês e conhecia o material.

Tomei, então, a decisão de substituí-la na aula e informei a assistente. Enquanto separava o material, fui tomada por um misto de excitação e apreensão. Será que estou fazendo a coisa certa? Não sou professora de inglês. Devo tentar? E se as crianças não gostarem? As dúvidas ficaram passando pela minha cabeça enquanto caminhava para a sala. Mas eu já havia decidido que iria dar aquela aula. Afinal, seria apenas um encontro de meia hora, nada demais.

Cheguei na sala e cumprimentei os estudantes, em inglês. A maioria me olhou com surpresa, pois eu não costumava fazer isso. Mas ficaram alegres e responderam. Expliquei que a *teacher* (professora de inglês) não viria hoje e que a aula seria comigo.

As perguntas voaram depois disso, como sempre acontecia com as crianças dessa faixa etária, de quatro a cinco anos: *Você sabe inglês, tia? Quem te ensinou? Você vai usar os cards? A gente sabe as palavras. Quer ver?* e assim por diante. Falei que íamos revisar as palavras que a professora tinha trabalhado com eles. Iríamos repassar uma a uma das imagens e eles me contariam o que era em inglês. Pareceram animados com a ideia. Muitos sorrisos e mãozinhas levantadas, se oferecendo para serem os primeiros. Combinamos que poderiam falar juntos, em coro, copiando o método da professora. Fizeram isso.

Depois de repassar as imagens, usei os fantoches de dedo para contar uma história em inglês. Tínhamos uma coleção encadernada de contos infantis em inglês, com muitas ilustrações. Eles adoraram. Participaram da história, antecipando o que os personagens iriam fazer, repetindo palavras e frases em inglês e misturando português e inglês para contarem a história comigo. Foi bem divertido e o tempo passou voando para todos nós.

Quando a professora da turma voltou para a sala, estávamos bem envolvidos com a história e demoramos mais alguns minutos para finalizar. As crianças não queriam que eu fosse embora. E eu também não queria ir. Queria ficar lá e continuar dando aula o dia todo. Mas me despedi e combinamos que eu voltaria outro dia.

Recordar aquele momento marcante de minha história me fez pensar, novamente, no caminho que percorri até tornar-me quem sou hoje: Como as experiências que vivenciei ao longo desse percurso marcaram ou afetaram a minha formação? Como me formei professora

de inglês? Lembro-me de sentir que era uma professora naquele dia, mesmo sem ter a formação docente na língua que estava ensinando.

Considero que aquela foi minha primeira aula de língua inglesa, uma vivência que solidificou meu desejo de ser professora e, no *continuum* de minhas experiências (Dewey, 1938), conduziu-me ao cargo de instrutora de ensino em um instituto de idiomas.

Naquele instituto, trabalhei como instrutora por dez anos e atuei na equipe de coordenação, informalmente, por um longo período. No último ano de meu contrato, assumi a coordenação da instituição - formalmente (com registro em carteira) - e deixei de ministrar aulas. Mas decidi não explorar esse aspecto da coordenação em minha investigação, focando em minhas experiências como instrutora.

Durante o tempo em que trabalhei no instituto, eu acreditava que ainda não era uma professora, somente uma instrutora, enquanto vivenciava diversas experiências, dentre as quais destaco a que narro a seguir, por ter sido especialmente marcante em minha jornada.

‘Ah, mas você não fez Letras?’

A aula estava se desenrolando conforme o planejamento. Eu havia pedido que abrissem os livros na página especificada e estava realizando as atividades propostas, na mesma sequência em que apareciam no texto. A primeira havia sido uma atividade de compreensão oral, antes da qual eu fiz uma pergunta, recomendando que todos prestassem atenção para encontrar a resposta. Ao final do áudio, solicitei a resposta, que veio prontamente de um dos estudantes. Eu fiquei satisfeita com o resultado e iniciei a segunda atividade, na qual deveriam responder a perguntas específicas sobre o áudio, após ouvi-lo uma segunda vez. Depois disso, checamos juntos as respostas e não houve dúvidas.

Era uma turma de nível intermediário e os discentes não tinham dificuldades com os áudios e as atividades propostas. A aula seguiu tranquila até a última atividade do dia, na qual a turma - dividida em duplas - iria fazer perguntas pessoais uns aos outros acerca do tema. Eu estava prestes a pedir que reportassem suas respostas ao grupo quando uma das estudantes me fez uma pergunta inesperada.

Teacher, faz tempo que você terminou a faculdade? Eu respondi que já fazia mais de dez anos quando terminei o curso de Psicologia. Ela me olhou surpresa e perguntou: “*Ah, mas você não fez Letras? Minha irmã é professora de inglês e ela fez Letras*”, acrescentou. Por um momento, fiquei paralisada.

A pergunta havia me perturbado muito. Afinal, eu não havia feito o curso de Letras.

Pensei que se tivesse sido uma outra pergunta, de vocabulário ou de gramática, como costumavam fazer, teria sido tão mais simples, pois para essas eu tinha me preparado!

Mas a pergunta curiosa me invadiu, me atingiu como um raio. Foi como se minha capacidade para estar ali estivesse em julgamento. Me senti julgada, criticada. A pergunta expôs uma falta, uma incompletude, uma vulnerabilidade. Trouxe à tona minhas inseguranças, meu passado, minha história.

Esses pensamentos povoaram minha mente por alguns segundos antes que eu respondesse. De modo altivo, respondi que não havia cursado Letras, mas havia me formado em Psicologia com dois diplomas, de licenciatura e bacharelado, além de ter me especializado em Psicopedagogia. Além disso, eu conhecia bem a língua, pois havia me formado em inglês num instituto de idiomas e viajado para os Estados Unidos.

A estudante me olhou surpresa e naquele momento a turma toda já estava prestando atenção na conversa e comentando. “*Nossa!*” “*Que legal!*” “*Quando você viajou?*” “*Quanto tempo ficou lá?*”, dentre outras perguntas. A atenção de todos havia sido desviada e agora o foco eram minhas experiências fora do país, que eu prometi contar na aula seguinte, pois nosso tempo havia terminado.

Enquanto os estudantes guardavam o material e deixavam a sala animados, respirei aliviada. No fundo, eu estava me sentindo uma impostora, com preparação aquém do desejado para estar ali, para dar aulas de inglês. Na verdade, aquela pergunta tinha atingido a menina que eu fui, aquela que queria ser professora antes mesmo de aprender a ler e a escrever. Foi um questionamento que me moveu para o passado, trazendo a saudade de um tempo em que não me importava com o não saber e não me sentia vulnerável.

Ao vivenciar aquela experiência, pela primeira vez, me senti exposta e vulnerável em uma sala de aula e precisei enfrentar minha incompletude, minhas fragilidades, meus não saberes. Eu me orgulhava de estar sempre bem preparada para possíveis perguntas, sentindo que tinha o dever de ter todas as respostas, mas aquele questionamento mexeu comigo, trazendo inseguranças, dúvidas e incertezas sobre ser professora.

Fui transportada para um lugar desconhecido para mim, enquanto professora. Era um lugar que conheci na adolescência, quando manifestei meu desejo (sufocado) de fazer vestibular para Letras; um lugar onde me sentia perdida, vulnerável, sem apoio, sem acolhimento; um lugar onde eu estava exposta, à mostra; um lugar onde eu me sentia inferior, insegura; um lugar de vulnerabilidade.

Aquela pergunta me desequilibrou, me perturbou, porque trouxe de volta o desejo, o

sonho que não pude realizar. Lembro-me de ter pensado, naquele momento, que não ter feito o curso de Letras havia sido o maior arrependimento da minha vida.

Quando narrei aquela experiência, outras indagações passaram a me incomodar: Mas por que o diploma em Letras era tão importante para mim? Eu já não estava realizando o meu sonho de ser professora? Então, por que eu não me reconhecia como professora? O que eu ainda precisava encontrar? Como as experiências que vivenciei atuando como instrutora contribuíram para formar a professora que sou hoje? Como as minhas vulnerabilidades me constituíram e me afetaram ao longo do caminho? São muitos questionamentos que motivaram minha busca por entendimentos, por compreender como foi minha jornada de (trans)formação ao longo do tempo.

O tempo passou e, alguns anos depois, eu estava cursando meu último período no curso de licenciatura em Letras Inglês na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mesma instituição na qual havia cursado Psicologia, há mais de vinte anos.

Você vai fazer mestrado?

Eu estava sentada ao redor da mesa com alguns colegas no intervalo de uma aula, faltando apenas um mês para o final do semestre, quando começamos a discutir os planos para o futuro. Naquele momento, um deles me perguntou: *Você vai fazer mestrado?* Hesitei um pouco antes de responder, porque ainda não havia me decidido entre fazê-lo ou retornar ao trabalho em tempo integral, desta vez como professora formada.

E enquanto pensava na resposta, várias perguntas me invadiram a mente, num fluxo contínuo: Por que a dúvida? Eu já não estava prestes a receber o diploma que tanto busquei? Finalmente, havia realizado meu sonho de infância e estava concluindo minha graduação em Letras Inglês. Estava prestes a ser uma professora formada! O curso de Letras havia me preparado para ser professora, como eu esperava? Como? Que professora eu havia me tornado? E foi mesmo o curso de Letras que “me formou” professora?

Percebi, então, que ainda tinha muitos questionamentos a serem respondidos. E eu acreditava que poderia encontrar as respostas investigando minha jornada de formação. Naquele momento, tomei a decisão de me inscrever no processo seletivo para o mestrado. Mas como estava insegura e nem mesmo havia elaborado um projeto, não revelei minha decisão aos colegas, respondendo simplesmente que ainda estava me decidindo.

Mas todos aqueles questionamentos passaram a povoar minha mente e me moveram a

investigar minha trajetória de (trans)formação docente, na busca de compreender como me constituí professora. Como mestranda, sinto que preciso entender os caminhos que percorri para compreender aonde cheguei, o que me tornei e como posso me transformar em uma professora melhor, mais comprometida, capaz de me arriscar para oferecer oportunidades de aprendizagem aos discentes.

Por muito tempo, eu havia acreditado que seria formada professora com a conclusão da graduação em Letras Inglês na universidade. Mas será que eu estava enganada? Será que não foi o diploma em Letras que me fez professora? Será que eu já estava me constituindo professora desde as minhas primeiras experiências na infância? E se foi assim, como essas experiências me constituíram e me (trans)formaram? Quais experiências vivenciadas ao longo do tempo me fizeram a docente que sou hoje? Quero investigar meu percurso para compreender meu processo de formação.

Assim, movida por todas essas inquietações e questionamentos, ou seja, sentindo-me “*puzzled*” (Clandinin; Connelly, 2000), iniciei a investigação de minha trajetória, com o objetivo de compreender como eu fui constituída professora de inglês por minhas experiências, considerando as dimensões de temporalidade, lugar e sociabilidade. Percorrendo o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015), investigo e componho sentidos sobre minhas experiências, buscando compreender o caminho que percorri para me formar professora de inglês.

Em relação ao que me move enquanto pesquisadora, apresento minhas justificativas pessoal, prática e social (Clandinin; Huber, 2007), as quais, como afirmam Mello, Murphy e Clandinin (2016, p. 581), encontram-se “intimamente conectadas”.

Minha pesquisa nasceu do desejo de compreender quem sou como professora e como me tornei a profissional que sou hoje. Sinto a necessidade de entender como, apesar de ter feito outras escolhas e trilhado diferentes caminhos, me formei professora de inglês. Por isso, preciso escrever sobre essa jornada, sobre as experiências que me trouxeram até aqui e que me constituíram enquanto professora-pesquisadora.

Quero ser capaz de olhar para minha própria história, investigar meus processos, acolher meus silêncios e também soltar a minha voz. Quero me conhecer para compreender como e onde consegui chegar, quais foram meus erros, meus acertos e o que aprendi ao longo do caminho. Enfim, desejo compartilhar minha trajetória, percorrendo um caminho teórico-metodológico que me permite mergulhar em mim mesma e em um território desconhecido, a pesquisa narrativa.

Além disso, compreender as experiências que me constituem professora de língua inglesa me permite lançar um olhar mais atento sobre a minha prática, minhas escolhas, minhas atitudes e postura, dentro e fora da sala de aula. Durante e Souza (2023, p. 3), ao explorarem o papel das narrativas na “compreensão e constituição do ser professora”, explicam que “são as nossas próprias histórias que nos despertam o interesse de pesquisa”. Entendo que revisitar meu passado e investigar minhas experiências constitui um caminho para compor sentidos sobre o que vivenciei e construir compreensões sobre minha prática.

Mello (2020) explica que a investigação da formação docente, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015), parte das histórias que nos constituem, de nossas narrativas de vidas e das experiências que nos tornam quem somos. Como professora, estou sempre em movimento, em uma jornada de permanente (re)construção. Investigar meu próprio percurso abre caminhos para que eu possa fazer diferente, mudar e crescer.

Por compreender que a formação docente é um processo enraizado nas experiências vividas, acredito que esta pesquisa possa contribuir para que outros docentes investiguem e reflitam sobre suas práticas. Assim, ao desenvolver uma pesquisa narrativa, sob a perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015), sinto-me ampliando a compreensão sobre os processos de formação docente e sobre o ensino de língua inglesa, partindo de uma perspectiva ontológica, de valorização do ser e da experiência vivida.

Entendo que, ao fazê-lo, estou desafiando práticas e paradigmas positivistas em prol de uma pesquisa que reconhece e valoriza o saber construído na prática e nas histórias de vida, ampliando as possibilidades de investigação no campo da Linguística Aplicada. Como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p. 75), a pesquisa narrativa contribui ao “apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico da pesquisa”.

Connelly, Clandinin e He (1997), por sua vez, destacam que a investigação de nossos conhecimentos e experiências, enquanto educadores, constitui uma forma de aprimorarmos nossa prática, abrindo possibilidades de transformação.

Da mesma forma, Santos e Garms (2014, p. 4100) também ressaltam que a discussão e análise crítico-reflexiva das narrativas em contextos de formação docente favorece o “desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”, com o potencial de promover mudanças em suas práticas pedagógicas.

Entendo que minha investigação pode contribuir para a identificação de desafios, obstáculos e oportunidades de mudança, bem como para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e de formação. Ao compartilhar e investigar minha própria trajetória, espero poder contribuir para que outros professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras

reflitam sobre as discussões levantadas pela pesquisa.

Ademais, minha investigação pode servir como um estímulo para que outros educadores e educadoras se engajem na investigação narrativa de suas experiências, impulsionando a produção científica e a construção de conhecimentos.

Sendo assim, apresento a vocês minha jornada de (trans)formação docente, que investigo do ponto de vista de uma pesquisadora-participante, de dentro da história, partindo de memórias e da escrita autobiográfica para alcançar compreensões que poderão me ensinar, assim como ensinar a outros.

Para isso, organizo meu texto como um percurso, no qual exploro o *continuum* das experiências (Dewey, 1938, 1976) que marcaram minha jornada. No primeiro capítulo, apresento como percorri o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015). Em seguida, ao longo dos demais capítulos, narro e discuto experiências que vivenciei, investigando como contribuíram para me constituir professora de inglês.

No segundo capítulo, exploro minhas experiências da infância, vivenciadas em diferentes espaços; em seguida, apresento vivências do período em que atuei como instrutora de ensino em um instituto de idiomas, investigando como contribuíram para minha formação docente. Ao longo do capítulo seguinte, exploro as histórias de meu período de formação acadêmica no curso de Letras Inglês. E na sequência, investigo algumas experiências marcantes que vivenciei no contexto da pós-graduação. Ao final, apresento algumas considerações (que serão sempre parciais ou provisórias) sobre minha jornada e minhas aprendizagens ao longo da pesquisa.

Destaco, antes de dar continuidade ao meu percurso, que, assim como Lemes (2025), optei por não inserir notas de rodapé para explicitar alguns termos originalmente cunhados em língua inglesa, incorporando essas informações (bem como sua autoria) no corpo do texto, de modo a tornar a leitura mais fluida e inclusiva, notadamente para as pessoas com necessidades específicas de utilização de *softwares* leitores de tela.

1- PERCORRENDO O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA NARRATIVA

Neste capítulo, exploro o caminho teórico-metodológico que percorri em minha investigação. Primeiramente, discuto alguns conceitos e definições acerca da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015). Em seguida, exploro as tensões que vivenciei na fronteira entre o pensamento narrativo e o formalista.

Ao final, apresento o caminho que percorri no desenvolvimento de meu trabalho, apresentando meus instrumentos de pesquisa, o processo de elaboração de meus textos intermediários e meu caminho de investigação narrativa.

Buscando compreender a pesquisa narrativa

Dentre as diversas possibilidades no campo da pesquisa qualitativa, como explicam Trainor e Graue (2013), cada abordagem teórico-metodológica configura um modo singular de compreender um fenômeno. De modo complementar, Paiva (2019) elenca diversos tipos de pesquisas qualitativas, dentre as quais encontra-se a pesquisa narrativa, que constitui uma forma de compreendermos as experiências.

O termo específico *pesquisa narrativa*, como revelam Clandinin, Pushor e Orr (2007), foi empregado pela primeira vez por Connelly e Clandinin em 1990, em um artigo publicado na revista *Educational Researcher*, no qual os pesquisadores explicam que uma das principais justificativas para a escolha da investigação narrativa em pesquisa educacional reside no fato de que, enquanto seres humanos, todos vivemos vidas historiadas, ou *storied lives* (Connelly, Clandinin, 1990, p. 2) e, ao investigarmos nossas histórias, podemos compor sentidos sobre nossas experiências e compreender como experienciamos o mundo ao nosso redor.

Apesar de reconhecerem a amplitude de perspectivas a partir das quais a experiência pode ser compreendida e investigada, os autores enfatizam que, em pesquisa narrativa, partimos do entendimento de John Dewey (1938), de experiência enquanto um *continuum*, a “categoria ontológica fundamental” (Clandinin; Rosiek, 2007, p. 38) que norteia a investigação narrativa e permite a construção de conhecimentos.

Além disso, Connelly e Clandinin (2006) afirmam que, ao percorrermos o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa, o fazemos a partir da compreensão de experiência como nossa realidade fundamental, caracterizada por ser “relacional, temporal e contínua” (Clandinin; Rosiek, 2007, p. 44), buscando entender como se manifesta na forma narrativa.

Desse modo, parto dos entendimentos de Clandinin e Connelly (2015, p. 49) de que “a experiência acontece narrativamente” e a narrativa constitui a melhor forma de compreendê-la e investigá-la. Como explicam Clandinin e Caine (2013), a pesquisa narrativa constitui um modo de estudarmos e compreendermos a experiência, bem como nossa metodologia de pesquisa. Assim, como pesquisadora narrativa, estudo a experiência (enquanto fenômeno), narrativamente (como método).

Considerando o entendimento de Dewey (1938, 1976) acerca das experiências, Clandinin e Connelly (2015) propõem os termos que usamos em pesquisa narrativa, estabelecendo, assim, um espaço tridimensional (metafórico) para a investigação. Nesse espaço, a primeira dimensão consiste na temporalidade, associada à noção de continuidade das experiências, que acontecem no *continuum* passado-presente-futuro; a segunda corresponde à noção de interação ou à “sociabilidade” (Mello; Murphy; Clandinin, 2016, p. 573), em seus aspectos pessoal e social; enquanto a terceira representa o espaço ou o(s) lugar(es) onde as experiências são vivenciadas, que remete à noção de situação.

Buscando compreender nossas experiências, no processo de investigação narrativa, compondo sentidos e construindo conhecimentos, nos movimentamos nas quatro direções dentro do espaço tridimensional da pesquisa: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. Assim, ao nos movermos no *continuum* temporal, nos voltamos para o passado (retrospectivamente) ou para o futuro (prospectivamente), bem como caminhamos na direção das condições internas (movimento introspectivo) e externas (movimento extrospectivo).

Como pesquisadora, ao investigar minhas experiências narrativamente, preciso movimentar-me introspectivamente, ou seja, para dentro, acordada para minhas condições internas, para as emoções vivenciadas, para as reações que provocaram, como estava me sentindo diante de uma situação, quais as expectativas, como aquelas emoções refletiram-se em meu corpo, explorando minhas disposições e reações diante de cada contexto.

Além disso, e simultaneamente, é necessário registrar as condições do meio externo, num movimento extrospectivo, para fora, observando o ambiente, a situação, o contexto das experiências, o lugar e o modo como ocorreram, ou seja, as condições externas que se apresentam e sua relação com o que vivenciamos internamente.

Caine, Clandinin e Lessard (2022, p. 46) partem da noção de conhecimento corporificado de Johnson (2007) para explicar como compreendemos nossas experiências. Conforme os autores, o processo acontece de modo holístico, ou seja, envolve o ser como um todo - mente e corpo, saberes e movimentos, valores e sentimentos - representando um “modo de estar no mundo”, de compor sentidos, que é atravessado por tudo que nos constitui.

Os autores explicam que nossas memórias das experiências também encontram-se corporificadas, conectadas com nossos sentidos, sensações e emoções, não estando limitadas ao aspecto cognitivo ou mental. Como os autores, entendo que as experiências que vivenciei moldaram minhas memórias, que deixaram de ser simples registros factuais de acontecimentos, para tornarem-se recordações das minhas experiências corporificadas, carregadas de afetos, sensações e sentidos.

De modo complementar, Blix, Steeves, Caine e Clandinin (2025, p. 6) explicam que, para compreendermos a investigação narrativa, cada experiência vivenciada precisa ser considerada como “parte da vida em meio ao desdobramento de vidas e relacionamentos” e não como um fragmento isolado. Sendo assim, entendo que as experiências que vivenciei no espaço tridimensional de pesquisa encontram-se interconectadas e, partindo desse entendimento, busco compreender minha jornada de formação docente.

O próprio trabalho em pesquisa narrativa desenvolvido por Connelly e Clandinin, conforme explicam Clandinin e Caine (2013), começou, em parte, como uma tentativa de compreender como os professores constroem seus conhecimentos a partir de sua prática, ou seja, das experiências que vivenciam continuamente.

Como explicam Clandinin e Rosiek (2007), enquanto a visão positivista de ciência parte de uma perspectiva epistemológica, ou seja, de uma teoria do conhecimento, para estudar os fenômenos investigados, a pesquisa narrativa parte de uma concepção ontológica, centrada no ser e nas experiências vivenciadas em sua relação com o mundo.

De modo complementar, Pinnegar e Daynes (2007, p. 4) explicam que a pesquisa narrativa é um tipo de abordagem qualitativa que estuda histórias ou narrativas com o objetivo de compreender a experiência humana, sem nenhuma intenção de realizar previsões ou controlar variáveis. Nesse contexto, entendo que, apesar de acreditar que minha pesquisa tenha o potencial de provocar discussões e reflexões sobre a formação de professores e nossas práticas, não tem a pretensão de propor generalizações de qualquer natureza.

Nas palavras de Clandinin e Connelly (2015, p. 76), “o pesquisador narrativo não prescreve usos e aplicações gerais, mas cria textos que, quando bem escritos, oferecem ao leitor um lugar para imaginar os seus próprios usos e aplicações”. Além disso, os autores ressaltam que a pesquisa narrativa se constitui por “histórias vividas e contadas” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 51), que podem nos ensinar, propiciando novas compreensões sobre nossa prática docente.

Além disso, compartilho da compreensão de Lessard, Caine e Clandinin (2020), que entendem a vida como estando em permanente construção, aberta às transformações. Dessa

forma, compreendo que as experiências que vivenciei ao longo do tempo me formaram e transformaram, num processo de (re)construção de saberes, atitudes e práticas. E investigar como essas mudanças aconteceram é o que me move em minha pesquisa narrativa.

Entretanto, desde o início de meu percurso de investigação narrativa, enfrentei um desafio, uma das tensões que vivenciei ao longo da pesquisa, que foi aprender a “pensar narrativamente” (Clandinin; Connelly, 2015; Souza, 2018) em oposição ao pensamento “nos moldes da narrativa dominante” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 62), buscando atravessar a fronteira entre a pesquisa narrativa e a formalista, com a qual eu estava habituada, mas que não via mais como sendo o caminho a seguir para compreender minhas experiências.

Na sequência, exploro algumas das tensões que vivenciei nesse lugar de fronteira, que ainda me acompanham no processo de constituir-me uma pesquisadora narrativa.

Enfrentando tensões na fronteira entre o pensamento narrativo e o formalista

Clandinin e Connelly (2015, p. 56) explicam que a pesquisa narrativa, como forma de investigação, confronta “a narrativa dominante de pesquisa”, instituindo um lugar de tensões e desafios na fronteira entre os diferentes tipos de pensamento. Esse foi um lugar desconhecido que encontrei ao adentrar o campo da pesquisa narrativa, no qual enfrentei diversas vulnerabilidades enquanto pesquisadora.

Estando habituada a apresentar relatórios e a elaborar textos acadêmicos segundo o referencial formalista - exigência de minha primeira graduação, na década de 1990 - eu partia de teorias, buscando generalizações e não singularidades; elaborava perguntas que conduziam a hipóteses a serem comprovadas ou refutadas por meio de testes ou experimentos, os quais implicavam discussões de resultados com base em números e estatísticas, a partir dos quais eu poderia elaborar conclusões e generalizações sobre o fenômeno estudado.

Sendo assim, me surpreendi ao ingressar no curso de Letras Inglês (em 2019) com as diversas outras possibilidades de se construir sentidos sobre os fenômenos estudados, nossas experiências e sobre a própria realidade. Apesar de constituir um cenário excitante e animador, essa constatação também me colocou em um lugar de vulnerabilidade, repleto de inseguranças e questionamentos, que somente se intensificaram quando iniciei uma pesquisa narrativa durante o curso, experiência de formação que exploro posteriormente.

Mello, Fernandes, Souza e Bengezen (2024), ao discutirem a experiência de tornarem-se pesquisadoras narrativas, explicam que os iniciantes nessa área frequentemente sentem-se perdidos, enfrentando a dificuldade de compreender o processo de investigação

narrativa antes de vivenciá-lo, bem como as tensões associadas ao não saber.

No meu processo de tornar-me uma pesquisadora narrativa, precisei sair da minha zona de conforto e enfrentar meus não saberes, de modo a (tentar) transpor a fronteira entre o pensamento narrativo e o formalista. No início, enfrentei dificuldades para escrever em primeira pessoa - um desafio com o qual, por vezes, ainda me deparo - por exigir que eu abandone a suposta imparcialidade e a objetividade prescritas pelo fazer científico de viés positivista - que podiam ser demonstradas pelo uso da terceira pessoa ou da partícula apassivadora - para abraçar a subjetividade e assumir a autoria de meu texto de pesquisa.

Além disso, reconheço que, em minha jornada, precisei abdicar da segurança das comprovações e da possibilidade de generalização de meus 'resultados', trocando a discussão de dados numéricos e estatísticos pela investigação narrativa, pela valorização do contexto das minhas experiências e por possibilidades de interpretação e composição de sentidos. Entretanto, esse processo não foi realizado sem sofrimento, sendo uma batalha que travei continuamente em meu percurso de pesquisa.

Outra tensão que enfrentei ao longo do processo, compartilhada por outras pesquisadoras narrativas - tais como Vital (2023) e Durante (2023) - foi a de compreender e aceitar o lugar da teoria na pesquisa narrativa. Como ressaltam Clandinin e Connelly (2015), nós, pesquisadoras narrativas, partimos das narrativas de nossas experiências, enquanto os formalistas iniciam seus trabalhos pela exposição de seu referencial teórico.

Na perspectiva da pesquisa dominante, os autores devem apresentar um estado da arte logo no início de seus trabalhos, o que eu fiz, como senti que deveria, presa à minha base formalista, de viés positivista, do fazer científico. Vocês podem estar se perguntando: Fez?! (Não se preocupem. Você, leitor ou leitora, não pulou nenhuma parte do texto, pois o estado da arte que eu havia elaborado para a introdução foi repensado e apresentado de outra forma, em meu percurso de pesquisa).

Quando, em minha banca de qualificação, fui confrontada com o fato de que escrever dentro das normas da narrativa dominante, de base epistemológica, não tem lugar em pesquisa narrativa, tive a oportunidade de repensar meu texto intermediário para reescrevê-lo, de modo a honrar a base ontológica de minha abordagem de pesquisa.

Entretanto, apesar de minha intenção (e tentativa) de dialogar com autores e suas contribuições teóricas ao longo do texto, entrelaçando-as às discussões de minhas experiências, admito que experienciei dificuldades em fazê-lo. Como poderão perceber ao prosseguir com a leitura, ainda encontro-me envolta nas tensões da fronteira entre o pensamento formalista e o narrativo, o que reconheço ser uma de minhas vulnerabilidades

como pesquisadora narrativa, que continuo tentando superar.

E essas tensões que ainda vivencio, no processo de me constituir uma pesquisadora narrativa, levam-me a enfrentar diversas outras vulnerabilidades. Nesse momento, sinto ser importante ressaltar que, admitindo o caráter polissêmico do termo *vulnerabilidade*, compartilho do entendimento de Oviedo e Czeresnia (2015, p. 238), que apresentam sua definição como sendo uma “dimensão ontológica constitutiva e constituinte da vida humana”, envolvendo situações de fragilidade e insegurança em diferentes contextos (biológico, psicológico, social ou existencial).

Kennedy (2020), ao investigar sua própria jornada como pesquisadora na pós-graduação, admite que enfrentou vulnerabilidades inerentes ao processo, com as quais me identifico, especialmente em relação a sentir-se exposta às críticas ao abrir sua vida para aprender sobre si mesma, bem como as inseguranças e incertezas ao longo do caminho.

Gostaria de afirmar que me sinto confortável nesse lugar de exposição e vulnerabilidade, mas a verdade é que muitas vezes deparo-me com a dificuldade de personalizar minha escrita, buscando na terceira pessoa uma falsa segurança, como se pudesse me proteger de críticas e julgamentos. Esse ainda é um processo em andamento.

Entretanto, pude perceber que, ao longo do caminho de investigação narrativa, ao escrever e narrar minhas experiências, a escrita em primeira pessoa e o uso de um tom narrativo representam um movimento essencial, que conduz a um lugar de descobertas e possibilidades de aprendizado.

Até o momento da escrita deste texto, reconheço que ainda estou trabalhando para conseguir ultrapassar as fronteiras entre o pensamento narrativo e o formalista, reunindo a coragem necessária para transpô-la no papel e em minha mente. Como revela Souza (2018, p. 966), o “aprender a pensar e escrever narrativamente” é um percurso - no qual o “tornar-me pesquisadora está sempre em progresso” - marcado por tensões, inquietações e descobertas.

Por vezes, ainda sinto a necessidade de escrever dentro de uma estrutura, de buscar certezas, parâmetros ou modelos, características de uma visão formalista, pois encontro-me em permanente processo de (trans)formar meu modo de pensar, explorando e aprendendo.

Meu percurso de pesquisa

Nesta seção, compartilho o caminho que percorri ao realizar minha pesquisa, situo minha investigação no contexto da pesquisa narrativa, exploro as contribuições de outros

pesquisadores para minha construção de entendimentos, além de apresentar meus instrumentos de pesquisa.

Primeiramente, sinto a necessidade de situar minha investigação no contexto da pesquisa narrativa. Conforme Connelly e Clandinin (2006, p. 478), uma importante distinção em relação ao tipo de investigação conduzida está na diferença entre o vivenciar (*living*) e o contar (*telling*) de histórias. Na pesquisa do vivenciar de histórias, o pesquisador narra suas experiências enquanto ainda estão sendo vividas, durante a pesquisa, em contraste com a pesquisa do contar de histórias, que apresenta as narrativas de experiências que aconteceram antes da pesquisa.

Sendo assim, minha dissertação consiste em uma pesquisa do contar de histórias, vivenciadas anteriormente. Nesse contexto, sou a pesquisadora-participante, ou seja, ocupo simultaneamente o lugar de pesquisadora, que conduz a investigação narrativa das experiências, e de participante de pesquisa, cujas experiências constituem o fenômeno a ser investigado. Reconheço, entretanto, que essa não é uma posição fácil, pois confronta-me permanentemente com a enormidade da tarefa de investigar a mim e às minhas próprias experiências, constituindo um lugar de tensões, desafios, questionamentos e vulnerabilidades.

Enfrentando muitos questionamentos em meu percurso de tornar-me uma pesquisadora narrativa, além de envolta nas tensões da fronteira entre o pensamento narrativo e o formalista, parti em busca de entendimentos nos trabalhos de outras pesquisadoras e pesquisadores (canadenses e brasileiros) que, assim como eu, enfrentaram tensões, desafios e vulnerabilidades ao investigarem narrativamente suas práticas.

Explorando a tese de Murphy (2004), pude pensar sobre a questão da construção de meus conhecimentos e do currículo, aprendendo um pouco mais sobre a noção de experiência (Dewey, 1976), além de ser apresentada ao conceito de *espaço liminal*, como sendo um *lugar de vulnerabilidade* (Murphy, 2004, p. 290). Assim, foi o trabalho de Murphy (2004) que me apresentou ao termo *vulnerabilidade* como sendo algo que o professor-pesquisador pode experimentar em meio às tensões da pesquisa narrativa. O autor revela que ficou surpreso pela sensação de vulnerabilidade que experienciou ao compartilhar suas histórias, bem como em alguns momentos de suas interações com os participantes.

Da mesma forma, a tese de Chung (2016) contribuiu para minha investigação narrativa, pois a pesquisadora, assim como eu, foi movida por inquietações oriundas de sua história de vida, na busca por entendimentos acerca de experiências de construção de identidade e pertencimento. Em seu trabalho, a professora revisitou seu passado como uma criança imigrante, que enfrentou dificuldades para se encontrar e pertencer, colocando-se em

uma posição de vulnerabilidade, reconhecendo momentos nos quais silenciou as histórias que a constituíam, o que a levou a *viajar para o mundo do outro* (Lugones, 1987) para melhor compreender as histórias de seus participantes e a constituição de suas identidades, o que a conduziu a mudanças tanto pessoais quanto profissionais.

Outra tese que se destacou em minhas buscas foi a de Driedger-Enns (2015), que investigou as experiências de constituição identitária de duas professoras em início de carreira, compreendendo que seu conhecimento prático profissional (Clandinin; Connelly, 1988, 1995) - as histórias que as constituem professoras - foi construído a partir de seu conhecimento prático pessoal (Clandinin; Connelly, 1988; 1995). Em seu processo de investigação, a professora revisitou uma experiência particularmente dolorosa do início de sua carreira, quando foi confrontada com um sentimento de vergonha diante das palavras escritas pelos discentes na avaliação do curso. Na época, foi um momento de dor e vulnerabilidade, que quase a fez desistir de continuar atuando na área, o que foi evitado pela existência de uma rede de suporte em seu departamento. Esse episódio a motivou a buscar uma maior compreensão sobre suas próprias experiências.

Ao compor sentidos sobre as experiências vivenciadas, a pesquisadora enfatiza a importância do reconhecimento das histórias pessoais como um suporte para o desenvolvimento das práticas profissionais, compreendendo que são instrumentos fundamentais para superar dificuldades e construir conhecimentos. Além disso, a pesquisadora entende que o conhecimento de si e dos outros é construído de forma relacional e que, no processo de formação, devem ser criados espaços para que os professores possam mudar quem são, ou seja, se (trans)formarem, num processo de aperfeiçoamento contínuo.

Na sequência, busquei pesquisas narrativas sobre a formação de professores desenvolvidas no Brasil e destaco o trabalho de Sataka (2023), que contribuiu por suas elaborações sobre histórias interrompidas e a vulnerabilidade de estarmos em um espaço liminal, com base em Murphy (2004). As explicações da professora-pesquisadora acerca das mudanças em sua concepção de currículo também me auxiliaram a compreender meu processo. Além disso, a organização detalhada de seu trabalho levou-me a refletir sobre a importância de apresentar minhas experiências em uma sequência que facilite o entendimento para os leitores, uma vez que, como recomendam Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005), preciso considerar a audiência ao escolher as formas que informam, em minha pesquisa.

Outro trabalho que contribuiu para minha compreensão do processo de investigação narrativa, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015), foi o desenvolvido por Durante (2023). Em sua dissertação, construída em torno da metáfora de um jardim, a

pesquisadora desenvolveu uma investigação de cunho autobiográfico, explorando suas vulnerabilidades como parte do processo, permeado por medos, frustrações, inseguranças e conflitos - além da busca por aprovação e completude - que fizeram parte das histórias que a constituíram professora.

Dias (2009) foi outra professora que investigou o processo de formação docente, enfrentando dificuldades e incertezas ao longo do processo de tornar-se uma pesquisadora narrativa. A autora revela que sentiu-se insegura por não demonstrar domínio da língua inglesa e medo por ter que utilizar tecnologias com as quais não estava familiarizada, além de não conseguir admitir suas dificuldades diante do grupo de estudos. Nesse processo, a abertura para novas aprendizagens, o trabalho colaborativo e a busca de formação continuada a auxiliaram a enfrentar desafios e superar os obstáculos que enfrentou pelo caminho.

Assim como Dias (2009), Migliorança (2011) investigou narrativamente sua tentativa de propor uma experiência de aprendizagem da língua inglesa na prática de Tandem. Ao longo do processo, a professora-pesquisadora enfrentou diversos desafios e frustrações, dentre os quais destaca as dificuldades com as tecnologias e sua constante ansiedade ao longo do processo, com a qual me identifiquei.

Continuando minhas buscas, aprendi, com Lima (2016), um pouco mais sobre as tensões, desafios, inquietações, dificuldades e frustrações vivenciadas por uma professora-pesquisadora. A autora enfrentou desconfortos e vulnerabilidades ao longo da investigação, além de precisar sair de sua zona de conforto em diversos momentos. Ao longo de seu texto, a professora experimentou, assim como eu, a dor de precisar abandonar suas “certezas e verdades” (Lima, 2016, p. 5), bem como sentimentos de insegurança e ansiedade. Lendo seu trabalho, identifiquei-me com suas dúvidas, frustrações e com os desafios enfrentados, desde sua necessidade inicial de se “afirmar como uma professora melhor” (Lima, 2016, p. 24), passando pela percepção de incompletudes em sua formação acadêmica - que a conduziu ao entendimento de que a formação docente é um processo contínuo - até a mudança em suas concepções, num percurso marcado por questionamentos, reflexões, construções, desconstruções e mudanças em sua prática docente.

Ferreira (2021), ao pesquisar sua prática como professora de língua inglesa, também contribuiu para minha construção de conhecimentos sobre o processo de investigação narrativa. No processo de escrita de sua tese, a pesquisadora muitas vezes sentiu-se perdida, enfrentando lutas internas, dúvidas e dificuldades, até conseguir “vislumbrar possibilidades para mudanças e para o vivenciar de novas histórias” (Ferreira, 2021, p. 164), ilustrando como as tensões que enfrentamos podem afetar nossa busca por entendimentos e transformação.

De modo análogo, Santiago (2021) - que investigou suas experiências como professora em um espaço de conversação em língua inglesa - ressaltou que foi constantemente confrontada com suas vulnerabilidades, enfrentando dúvidas, preocupações, frustrações, angústias e ansiedades enquanto pesquisadora narrativa e em sua prática profissional, no processo de buscar entendimentos e construir sentidos sobre suas experiências.

Rodrigues (2024) foi outra pesquisadora que investigou suas experiências como professora de língua inglesa, no período em que trabalhou em escolas de campo. Em seu texto, os momentos de vulnerabilidade aparecem em diversas situações, tanto em suas experiências como professora quanto em suas reflexões sobre sua prática e identidade profissional. A professora expressa seu desconforto inicial com o meio rural, que evidenciou diversas vulnerabilidades, desde alergias a medos e ansiedades em relação ao contexto de trabalho. Além disso, Rodrigues (2024) vivenciou frustrações que a levaram a questionar sua prática docente, assim como eu, mas também encontrou possibilidades a serem exploradas, reconhecendo que suas experiências constituíram uma (trans)formação pessoal e profissional.

Assim como Rodrigues (2024), Miranda (2024) foi confrontada com dúvidas e inquietações ao longo da pesquisa, podendo compor novos sentidos e reconstruir suas concepções, compreendendo que é possível desafiar limites e desenvolver novos potenciais, havendo lugar para a incompletude e a imprevisibilidade no processo.

Lemes (2025) foi outro pesquisador que explorou com sensibilidade suas vulnerabilidades e as tensões vivenciadas ao longo de seu percurso de pesquisa, revelando momentos de autocrítica, ansiedade, bem como os questionamentos, tensões e desafios que enfrentou ao longo da investigação narrativa de suas experiências como professor-intérprete.

Da mesma forma, Colmanetti (2025) compartilha, ao longo de sua tese, as tensões e os momentos de ansiedades que vivenciou, bem como o confronto com seus não saberes, no processo de constituir-se uma professora de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período da pandemia de COVID-19. A professora precisou desconstruir-se e reconstruir-se no processo de tornar-se uma pesquisadora narrativa, ao investigar e compor sentidos sobre suas experiências.

Por fim, o trabalho de Teixeira (2024) - que investigou suas experiências como professora de língua inglesa diagnosticada com *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade* (TDAH) - marcou minha busca por entendimentos, pois sua coragem para explorar suas vulnerabilidades e superar desafios, de modo a compreender e transformar suas práticas, fortaleceu-me para prosseguir com minha própria jornada de investigação.

Entretanto, estudar e explorar os textos dos colegas - suas teses e dissertações repletas

de experiências marcantes e inspiradoras, apresentadas de diferentes formas - ao invés de trazer-me a segurança que eu buscava para continuar meu processo de escrita, confrontou-me com mais questionamentos em relação a como prosseguir.

Entendo que eu buscava - e ainda busco - certezas e respostas prontas que não existem e que não têm lugar na pesquisa narrativa, reconhecendo que esta seja outra de minhas vulnerabilidades. Por medo de cometer erros (algo que discuto ao longo do texto) sinto a necessidade de justificar meus entendimentos a partir das experiências de outros, mesmo sabendo que meu percurso é único e que nisso reside a riqueza de minha investigação.

Foi em meio a essas inquietações e reflexões que encontrei em Clandinin e Connelly (2015, p. 186) um entendimento acerca do momento para iniciar a escrita de um texto de pesquisa, pois os autores reconhecem que essa constitui uma etapa repleta de tensões, dentre as quais a de nos “olharmos introspectivamente” e as que surgem quando “nos voltamos extrospectivamente”, ao considerarmos a audiência (para quem escrevemos) e a forma da escrita (como escrevemos).

Entendi que precisaria ter a coragem para continuar escrevendo, mesmo com receio de que meu texto não estivesse pronto (e talvez nunca esteja, pois estou sempre em construção!), permitindo-me vivenciar as angústias e as tensões inerentes ao processo, bem como encarar minhas vulnerabilidades. Como fizeram os colegas que trilharam esse caminho antes de mim, volto a compartilhar com vocês, leitores e leitoras (minha audiência), meu percurso de investigação e o processo de construção de meus textos.

No início da caminhada, enquanto cursava as disciplinas do primeiro ano do mestrado, trabalhei na composição de meus textos de campo, minhas narrativas de experiência. Assim, para desenvolver minha investigação, selecionei alguns instrumentos que pudessem suscitar minhas memórias, a partir dos quais compus minhas narrativas de experiência.

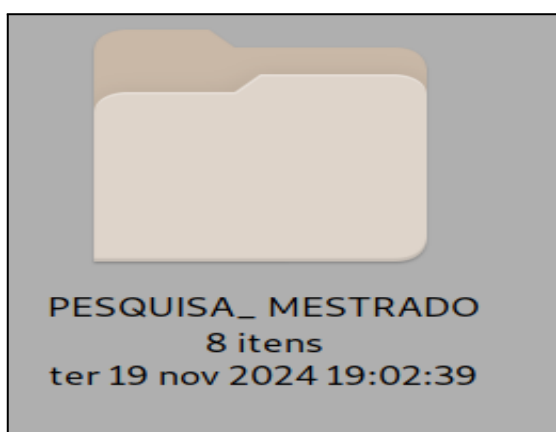
Minhas memórias, evocadas pelos registros em fotos e documentos, constituíram minhas primeiras “fontes de dados”, ou seja, foram a base para a composição de minhas narrativas de experiência, que passaram a constituir meus textos de campo.

Clandinin e Connelly (2015, p. 134) apresentam diversos instrumentos que podem nos auxiliar na composição dos textos de campo em pesquisa narrativa, muitas vezes interconectados, tais como a escrita autobiográfica e de diários, histórias de professores, artefatos “pessoais-sociais-familiares”, notas de campo, entrevistas de pesquisa, histórias de família, documentos, caixas de memórias, cartas, conversas e fotografias.

Dentre essas diversas possibilidades para a composição de meus textos, utilizei documentos de meu acervo pessoal para suscitar as memórias de minhas experiências.

Organizei esse material, majoritariamente composto por documentos em formato digital (fotografias, planos de aula e de curso, ensaios, relatórios de estágio, textos de campo compostos durante o período de minha iniciação científica, manuais de treinamento da instituição em que trabalhei, além dos materiais elaborados para ministrar minhas aulas), em uma pasta intitulada *Pesquisa_Mestrado* (Figuras 1 e 2).

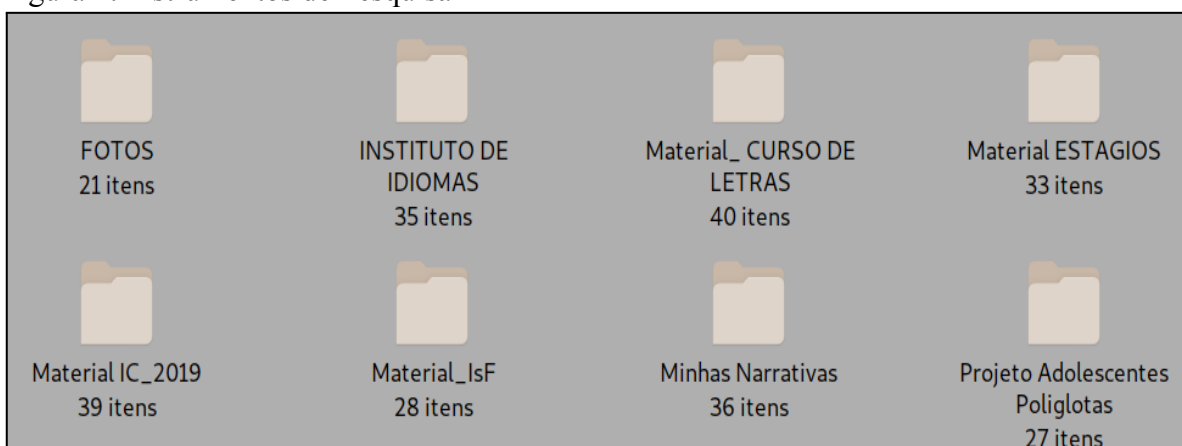
Figura 1: Instrumentos de Pesquisa A



Fonte: Pasta de arquivos de meu computador pessoal, criada como parte do processo de organização de meus documentos em formato digital. Captura de tela realizada em 2024.

Descrição da imagem: captura de tela sob a forma de um quadrado cinza, com a imagem de uma pasta de arquivos, na cor bege, abaixo da qual se lê: “Pesquisa_Mestrado, 8 itens”, datada de 19 de novembro de 2024.

Figura 2: Instrumentos de Pesquisa B



Fonte: Conteúdo da pasta de arquivos de meu computador pessoal, criada como parte do processo de organização de meus documentos em formato digital. Captura de tela realizada em 2024.

Descrição da imagem: captura de tela sob a forma de um retângulo cinza, dentro do qual aparecem oito pastas de arquivos, na cor bege (na sequência: de cima para baixo e da esquerda para a direita): uma pasta intitulada

‘Fotos’, com 21 itens; outra intitulada Instituto de Idiomas (35 itens); Material do Curso de Letras (40 itens); Material de estágios (33 itens); Material de Iniciação científica (39 itens); Material do IsF (28 itens); Minhas narrativas (36 itens) e Projeto Adolescentes Políglotas (27 itens).

Outro instrumento que me permitiu recuperar memórias mais antigas, de modo a compor minhas narrativas da infância, foi a fotografia (Figura 3) a seguir.

Figura 3 - Fotografia 1 - Foto da infância



Fotografia do meu aniversário de dois anos, tirada por meus pais em dezembro de 1973, digitalizada por mim em 2024. Fonte: arquivo pessoal.

Descrição da imagem: Fotografia em preto e branco, datada de 1973, com uma menina de dois anos ao centro, de cabelos lisos e loiros, olhos castanhos, sorrindo e olhando para a câmera. Ela está sentada em um triciclo infantil. Ao fundo, vê-se uma mesa de aniversário montada, e ao seu redor estão dispostas sete bonecas de diferentes tamanhos.

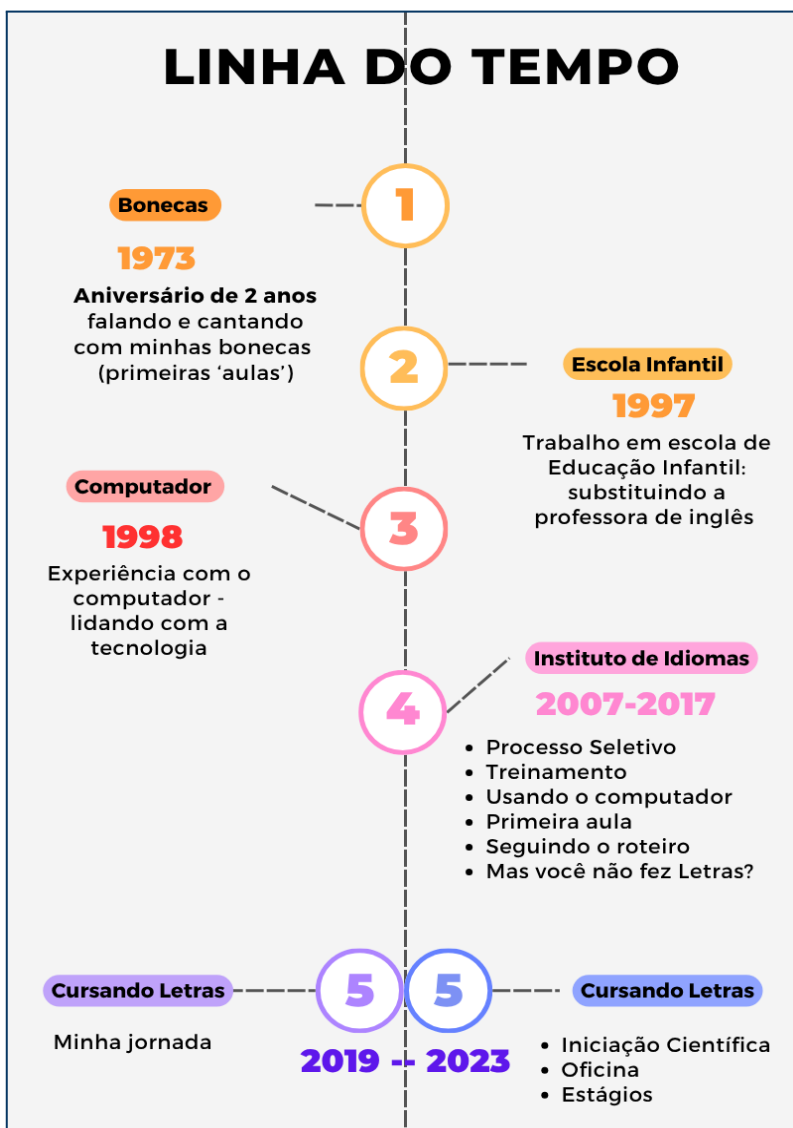
Além disso, elaborei uma linha do tempo (Figura 4), a partir de um modelo na plataforma *Canva*, que favoreceu a organização dos eventos que considerei marcantes no *continuum* (Dewey, 1976) de minhas experiências.

Lembro-me de ter ficado nervosa ao decidir quais deveria escolher, experimentando a tensão ao defrontar-me com uma coleção mental de experiências que não caberiam em um espaço limitado. Percebo que realizei um movimento interpretativo de selecioná-las e agrupá-las, na tentativa de incluir o maior número possível de eventos, antecipando que esse movimento me auxiliaria na composição de minhas narrativas e textos intermediários.

No início do percurso de pesquisa, escrevi as narrativas das experiências que vivenciei em momentos selecionados do período de 1973 a 2023. Ao longo do caminho, no movimento de idas e vindas da (re)escrita do texto, meus textos de campo foram sendo reconstruídos

(Clandinin; Connelly, 2015, p. 176) em textos intermediários, continuamente revisitados, até tornarem-se o texto de pesquisa que hoje apresento a vocês.

Figura 4 - Linha do tempo de experiências pessoais e profissionais



Fonte: Linha do tempo elaborada por mim em 2024, como parte de uma atividade para a disciplina *Tópicos em Linguística Aplicada: Formação de professores e Pesquisa Narrativa - Tendências no Brasil e no Canadá*, que cursei durante meu primeiro ano de mestrado, ministrada pela professora Dilma Mello (UFU).

Descrição da imagem: Linha do tempo vertical, criada com modelo da plataforma Canva, organizada cronologicamente. Os cinco períodos estão representados por números coloridos de 1 a 5. À direita, estão descritas experiências profissionais; à esquerda, vivências pessoais. Os marcos são: (1) 1973 – meu aniversário de dois anos; (2) 1997 – atuação como professora de inglês na Educação Infantil; (3) 1998 – vivência com tecnologia; (4) 2007 a 2017 – trabalho em instituto de idiomas; (5) 2019 a 2023 – graduação em Letras Inglês. A linha permanece em aberto, simbolizando a continuidade da minha formação.

Ao longo do percurso, movimenteimei-me no espaço investigativo da pesquisa narrativa, compondo sentidos sobre minhas experiências ao narrá-las, desenvolvendo, assim, uma investigação narrativa conforme Clandinin e Connelly (2000, 2015) e trilhando o caminho proposto por Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005) para a escrita da pesquisa qualitativa.

Como explicam Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005), a composição de sentidos é um processo interpretativo, de reconstrução de significados, na busca de caminhos para o entendimento. Além disso, ao discutirem as formas de apresentarmos a escrita dos textos na pesquisa qualitativa, as autoras revelam que a narrativa constitui uma forma de conhecer, descobrir, investigar e analisar nossas histórias.

Ao longo desse processo, conforme Clandinin e Connelly (2000, 2015), realizei os movimentos da investigação narrativa, atentando-me para as dimensões do espaço tridimensional. Dessa forma, considerei a temporalidade, ao me movimentar no *continuum* passado-presente-futuro, realizando os movimentos retrospectivo (de volta ao meu passado) e prospectivo (pensando sobre possibilidades futuras); a dimensão de lugar, ou seja, os diferentes espaços nos quais minhas experiências aconteceram; além de observar a dimensão pessoal-social, ou seja, a sociabilidade, enquanto realizei movimentos introspectivos (explorando minhas emoções, sentimentos e reações) e extrospectivos (para as condições do meio e o contexto das situações vivenciadas).

Como ressaltam Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005), as formas que escolhi para informar minhas compreensões ao longo do texto são relevantes, bem como sua apresentação. Considerando a recomendação das autoras, ao iniciar a escrita, uma das primeiras formas que selecionei foi o esboço de um plano ou um sumário inicial, no qual pude delinear como seriam organizadas as seções, com títulos e subtítulos provisórios. A partir desse esboço inicial, fui modificando e (re)escrevendo meus textos intermediários, acrescentando, retirando ou movendo partes e buscando outras formas de apresentar meus entendimentos.

Reconheço que foi um processo repleto de tensões e de momentos em que precisei enfrentar minhas vulnerabilidades. Ao sentar-me diante do computador para escrever, por vezes senti-me paralisada pelo medo do julgamento e do fracasso. Além disso, enfrentei a ansiedade e tentativas frustradas de continuar o texto, até que decidi me permitir e deixar as ideias fluírem no papel. Assim, percorri um longo e sinuoso caminho de idas e vindas, de permanente (re)construção de meus textos e enfrentamento de seus não saberes. Aos poucos, consegui desenvolver a coragem para compartilhar minhas experiências e os entendimentos que pude construir até aqui, que hoje compreendo serem provisórios.

Ao longo do caminho, as reuniões de orientação e a presença de uma *comunidade responsiva* (Clandinin; Connelly, 2015, p. 96), composta por colegas pesquisadores, me auxiliaram a compreender minhas experiências, a enxergar outros sentidos em minhas narrativas e a aprofundar meus entendimentos. Assim, o Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) atuou como um *espaço seguro* (Clandinin; Connelly, 1995) para trocas, diálogo e construção de conhecimentos.

Craig (1995, p. 140) entende que os espaços seguros na paisagem do conhecimento profissional (Clandinin; Connelly, 1995) constituem *comunidades de conhecimento* para os educadores, ou seja, um espaço onde nossas vozes podem ser ouvidas incondicionalmente e no qual podemos compartilhar nossas histórias e experiências.

Assim, dando continuidade à investigação de minhas experiências, exploro, nas seções seguintes, alguns momentos de minha história, iniciando por minhas primeiras vivências como aprendiz, em diferentes contextos.

2 - MINHAS EXPERIÊNCIAS NA INFÂNCIA

Neste capítulo, apresento e discuto experiências que vivenciei na infância, considerando como contribuíram para me constituir a professora que fui no passado, a que sou hoje e a professora que estou me tornando.

Minha primeira lição

Lembro-me de uma tarde, quando eu tinha três anos, em que eu estava sentada no chão da sala, brincando com minhas bonecas, enquanto minha mãe elaborava um plano de aula. Na época, eu não sabia o que ela estava fazendo e achei que estivesse desenhando. Curiosa, me aproximei e perguntei o que era aquilo. “Estou escrevendo meu plano de aula, filha”, ela me disse. E explicou que eu só conseguiria entender o que estava escrito quando aprendesse a ler, o que aconteceria quando eu completasse cinco anos, para poder frequentar a escola. Cinco! Eu ainda contava nos dedos, mas já sabia que faltavam dois anos - dois dedos - o que me pareceu uma eternidade! Fiz cara feia, e minha mãe, percebendo minha frustração, disse que poderia me ensinar algumas letras.

Naquele dia, eu tive a minha primeira “lição”. Ela pegou uma folha com letras do alfabeto, que havia preparado para os estudantes e disse que eu podia contornar e colorir. Eu fiquei tão feliz! Era o material da “escola de verdade”! Eu queria fazer tudo certo para agradá-la. Depois de algum tempo desenhando as letras naquela folha de papel, recebi elogios ao mostrar o produto do meu esforço, além de um grande sorriso de minha mãe. Como ela trabalhava muito, aqueles momentos de atenção e carinho eram preciosos.

Meu pai também participava, me deixando usar um de seus cadernos cheio de linhas para praticar as letras. Às vezes, lia histórias para mim, com vozes engraçadas. Eu adorava e queria aprender mais. Eu queria muito aprender a ler e a escrever. Mal podia esperar para completar cinco anos!

E foi assim que aprendizado, afeto e acolhimento se entrelaçaram em minha vida, desde as minhas primeiras experiências. Percebo que, ainda menina, eu passei a associar o aprender a crescer, entendendo naquela época a promessa futura de aprender a ler (quando completasse cinco anos) como um marco de crescimento, uma forma de valorização e também de pertencimento ao mundo dos adultos.

Aquelas experiências de aprendizado das letras, meus primeiros contatos com a escrita

e a leitura, foram repletas de ludicidade e de afeto. Eu não apenas sentia que havia um espaço seguro para realizar minhas tentativas, como também associei os momentos de aprendizagem com a presença e a atenção de meus pais.

Ao narrar a experiência, eu também compreendi algo sobre meu comportamento característico de seguir regras, meu desejo de fazer tudo certo para agradar aos outros e de me comportar de acordo com as normas estabelecidas, entendendo que encontram-se profundamente enraizados na necessidade infantil de receber atenção, carinho e validação.

Percebo, também, que eu comecei ali a considerar a prática - as tentativas de leitura e escrita das letras no caderno e em folhas de exercícios - como uma parte característica e essencial do processo de aprendizagem. Ainda menina, eu parecia acreditar que realizar as 'tarefas', ou seja, apresentar um produto, era uma parte fundamental do processo de aprendizagem, uma crença infantil que levei para minha prática docente.

Da mesma forma, o exemplo de minha mãe, desde o momento da elaboração do plano de aula até a preparação do material impresso para os aprendizes, ficou marcado como um modelo do que era ser uma (boa) professora, ou seja, dedicada e preparada, com seus planos e 'trabalhinhos', que iriam constituir os produtos realizados pelos estudantes.

Questiono-me o quão profundamente aquelas primeiras experiências no contexto familiar moldaram minha concepção de ensino-aprendizagem como um processo de transmissão de conhecimentos, centrado na figura da professora e mediado por tarefas escritas e produtos a serem entregues.

Outro detalhe daquela experiência que gostaria de discutir foi a expressão que usei para me referir à escola - 'de verdade' - algo de que me atentei somente após compartilhar minha narrativa com o GPNEP, minha comunidade responsiva (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Inicialmente, entendi que foi apenas a reprodução da expressão que eu usava na infância, como sendo algo natural no vocabulário de uma criança. Entretanto, refletindo sobre meu entendimento inicial, percebi que o fato de ter escolhido incluí-la em minha narrativa - mesmo depois de adulta e já como professora - reflete algo significativo sobre minhas concepções de educação e de ensino-aprendizagem.

Entendo que minha narrativa de infância expressa as crenças que eu tinha no passado - e que ainda reverberam em minha mente - a respeito do currículo e da valorização dos espaços institucionais como ambientes de aprendizagem, minimizando o papel dos demais contextos educativos. Aos três anos de idade, eu já demonstrava acreditar que seria apenas na escola que eu iria aprender a ler e a escrever, incentivada pela perspectiva de meus pais, quando na realidade, eu já estava ali, no chão da sala, aprendendo a ler e a escrever.

Hoje, entendo que - antes mesmo de frequentar o espaço institucional da escola - eu já desenvolvia meu currículo em casa e já era educada a partir de minhas experiências no contexto familiar, construindo meus conhecimentos de forma aninhada (Murphy, 2004) em meus relacionamentos e nas interações com meus pais. Entretanto, reconheço que, por muito tempo, a minha compreensão de currículo esteve associada, numa visão tradicional e bancária de educação (Freire, [1968], 2013), à existência de um documento ou a uma lista de conteúdos programáticos a serem trabalhados.

Percebo que essa minha compreensão de currículo foi se modificando ao longo do tempo, a partir de novas aprendizagens. Assim como Mello (2020, p. 48), hoje compreendo o currículo como um “fluir de eventos”, partindo do “entendimento da vida como o vivenciar de experiências”, ou seja, “uma vida historiada”. E reconhecendo que minha concepção do que constitui o currículo representa um elemento central em minha trajetória, apresento o entendimento de autores que contribuíram para que eu compreendesse meu processo.

Primeiramente, assim como Clandinin e Connelly (2000, 2015), parto do entendimento de experiência conforme John Dewey (1976, p. 26), que explica que “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”. Lendo o trabalho de Dewey, entendi que cada uma de minhas vivências, incluindo o processo de investigação narrativa, afetaram minhas concepções acerca da educação e dos papéis do estudante, do professor e da escola na construção de conhecimentos e do currículo.

Ao reler o trabalho de Mello, Murphy e Clandinin (2016) e as teses de Murphy (2004) e de Sataka (2023), pude construir novos entendimentos sobre a noção de currículo e a construção de conhecimentos na infância, nos diferentes espaços. Percebi que percorri o mesmo caminho de Sataka (2023), ao longo de minha formação, partindo da noção de currículo como materialidade, para uma visão mais ampla de construção e fluxo.

Mello, Murphy e Clandinin (2016, p. 576) destacam que seu pensamento foi constituído pelo entendimento de Connelly e Clandinin (1988) acerca da construção curricular como sendo um processo que acontece “na interseção de professor, aprendiz, matéria e meio”. Os autores também ressaltam que um *currículo de vidas* compreende mais que conteúdos programáticos, ao englobar toda a história de vida das crianças e professores. Ao discutirem sua compreensão de currículo como sendo “composto de relacionamentos” (Mello; Murphy; Clandinin, 2016, p. 569), os pesquisadores reconhecem a construção do currículo no ambiente familiar, levando-me a compreender que minhas experiências fora da instituição escolar também contribuíram para a construção de meu próprio currículo.

Neste movimento de escrita de meu texto de pesquisa, percebo também que a busca por leituras e entendimentos é um caminho complexo, no qual uma ideia conduz a outra, um texto a outro, numa rede de conexões. O artigo de Mello, Murphy e Clandinin (2016) levou-me ao livro de Connelly e Clandinin (1988, p. 1), *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*, no qual descobri que os autores definem o currículo em sentido amplo, como envolvendo todos os caminhos que já percorremos e até mesmo os que ainda iremos trilhar no futuro. Em seu livro, os pesquisadores narrativos também explicam sua compreensão de currículo em termos das experiências e situações vivenciadas, ressaltando o papel do professor em seu planejamento e desenvolvimento.

A tese de Murphy (2004), por sua vez, contribuiu para que eu compreendesse um pouco mais sobre a construção do currículo no vivenciar de experiências e sobre o processo de construção do conhecimento das crianças, em diferentes espaços. Ao investigar narrativamente esse processo, Murphy (2004, p. 3) ressaltou que as diferentes formas de conhecimento pessoal - relacional, narrativo, corporificado, prático e aninhado (*relational, narrative, embodied, practical, and nested*) - estão interconectadas.

Ao longo do texto, o autor discute como as crianças aprendem a partir de seus relacionamentos e de suas interações nos diversos contextos e espaços, sendo que muitas vezes o conhecimento se constrói de forma *aninhada*, ou seja, a partir de outros conhecimentos e em sua inter-relação, o que também pude perceber ao narrar minha experiência de aprendizagem no contexto familiar.

A seguir, narro a experiência em que vivenciei meu primeiro contato com a instituição escolar, discutindo seus desdobramentos.

Quando passei vergonha na escola

Finalmente, eu tinha 5 anos e estava animada com minha primeira ida à escola “de verdade”. Iria aprender a ler! Vesti o uniforme com orgulho e peguei minha lancheira. Mas ninguém me explicou o que deveria fazer. Achavam que eu estava acostumada, que era uma menina boazinha e comportada. Mas eu não conhecia as regras e as convenções.

Na hora do recreio, fiz como as outras crianças: comi, bebi, brinquei. Quando voltamos para a sala, senti muita vontade de ir ao banheiro e pedi à professora. Ela respondeu, séria: “Você acabou de vir do recreio. Devia ter ido. Agora vai ter que esperar.” Mas eu não consegui esperar, fiz na calça, e todos riram de mim. Por causa disso, eu chorei muito e fui colocada de frente para o quadro, em pé, pensando na ‘coisa errada’ que eu tinha feito.

Eu entendi que o meu erro havia sido não respeitar as regras! Fiquei com muita vergonha, me senti muito mal por estar naquela situação e, enquanto as lágrimas escorriam, eu escondia o rosto dos colegas e pensava que aquelas regras eram muito difíceis de entender, mas que eu tinha que aprendê-las para não ter que passar por aquilo de novo.

Fui para casa e, no outro dia, como não queria voltar à escola, me escondi embaixo da mesa. Mas fui, arrastada mesmo, e me esforcei para obedecer todas as regras. Procurei ser a “boa menina” que todos esperavam, pois tinha muito medo de me arriscar, de cometer erros, de passar vergonha novamente. Eu não gostava de estar naquele espaço e participava das atividades de modo automático, sem entusiasmo. E também não aprendi a ler.

E por semanas, todas as noites, eu sonhava que o portão da escola se fechava no meu rosto, enquanto eu corria atrás da minha mãe para que ela não me deixasse ali. E acordava suando. Isso se repetiu por quase um mês. Foi um mês inteiro me escondendo embaixo da mesa e sendo arrastada para a escola. Eu não gostava da escola. Que decepção!

Naquele primeiro dia de aula, que era para ter sido um momento de celebração, de quando eu finalmente havia completado cinco anos e poderia frequentar a escola para aprender a ler (como eu acreditava), tornou-se uma experiência marcante de frustração, vergonha e medo; e minha alegria inicial foi substituída por um sentimento de inadequação.

Aquela experiência transformou a escola, um espaço que eu idealizava, em um ambiente hostil, de normas implícitas desconhecidas, onde eu deveria saber previamente o que fazer, mesmo sem ter sido ensinada. Talvez a professora tenha se sentido frustrada em sua expectativa de que eu já soubesse as regras e isso motivou a punição que considero severa, mas a ausência de orientações de como agir me deixaram exposta, levando-me a vivenciar sentimentos de culpa e vergonha.

Meu pedido para ir ao banheiro foi negado com rigidez, mas como as necessidades do corpo não podiam esperar, não consegui me conter, me controlar, me reprimir, como era esperado, sendo exposta física e emocionalmente. Dessa forma, o riso dos colegas e a indiferença da professora marcaram minha memória.

A vergonha e, conseqüentemente, o medo de experimentá-la novamente, passaram a me constituir, a fazer parte de mim, de modo corporificado. Como explicam Caine, Clandinin e Lessard (2022), construímos nossa memória e compreendemos nossas experiências holisticamente, não apenas com a mente mas com o corpo como um todo - emoções, sensações e movimentos. Eu aprendi que errar era perigoso, que não saber as regras poderia me colocar em situações humilhantes. Assim, passei a me encolher diante de ameaças, a temer

o erro e a buscar conhecer e obedecer as regras para me proteger da dor e da humilhação.

Aquela menina que fui, que aos cinco anos passou vergonha na frente dos colegas por ter cometido um erro, cresceu tentando parecer boa, comportada, contida e até mesmo invisível. Minha espontaneidade natural foi sufocada e substituída pela constante vigilância, pelo desejo de agradar e pelo medo de cometer erros, que passaram a me acompanhar ao longo de minha trajetória como aluna e como professora.

E o espaço da escola passou a ser um lugar de vulnerabilidade, do qual eu buscava escapar. Assim, mesmo sendo obrigada a continuar frequentando aquele ambiente, eu estava desmotivada a aprender e resistente, em estado de alerta constante. Da mesma forma, os pesadelos recorrentes parecem falar do medo do abandono e da rejeição que aquela experiência produziu.

A menina cheia de sonhos passou a repetir comportamentos esperados por medo de errar e ser repreendida; passou a acreditar que para ser aceita e pertencer ela precisava se encaixar em moldes e regras, fazer tudo certo e obedecer. Nesse contexto, o erro e o não saber passaram a representar perigos a serem evitados, ao invés de uma parte essencial do processo de aprendizagem e do crescimento.

Narrar minha experiência me fez refletir sobre as concepções de Dewey (1976) acerca da qualidade das experiências. O autor estabelece a distinção entre uma experiência *educativa*, ou seja, aquela que “desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro” (Dewey, 1976, p. 29) e outra “que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores” (Dewey, 1976, p. 14), ou seja, uma experiência *deseducativa*.

Como explica o autor, uma experiência deseducativa tem o potencial de restringir a possibilidade de experiências posteriores de aprendizagem e crescimento. Compreendo que, aos cinco anos, vivenciei uma experiência deseducativa, conforme Dewey (1976), que poderia ter me impedido de buscar novas aprendizagens, ao promover uma associação do espaço escolar aos sentimentos de medo e vergonha.

Mas percebo, também, que aquela experiência pode ter afetado mais do que minha relação com a escola na infância, interferindo também em minha formação e prática docentes. Me pergunto como essa experiência contribuiu para que eu me tornasse a professora que sou hoje? Como essa experiência afetou minha formação docente?

Eu nunca havia analisado minha necessidade de seguir regras e de me comportar como o esperado. Busco ser uma “boa menina” até hoje? Até que ponto isso ainda me afeta? Será por isso que tenho medo de cometer erros? E qual é a minha concepção de erro? Como isso

afeta minha prática docente? Se associo o erro ao fracasso e à vergonha, como posso aceitar os erros dos aprendizes como parte do processo de construção de conhecimentos?

Essa experiência me deixou com medo de correr riscos? Percebo o medo de correr riscos como uma fragilidade em minha prática docente, pois entendo que uma professora enfrenta riscos continuamente. Esse medo tem me acompanhado por todo o meu percurso de formação? Como isso se manifesta em minha prática docente? E como tenho lidado ou posso lidar com essa vulnerabilidade? Assim, no entremeio da pesquisa, ao discutir minhas experiências, surgem novos questionamentos, perguntas para as quais ainda não encontrei respostas e que talvez nunca encontre. E assim, sigo investigando.

Também me questiono como consegui manter minha paixão por ensinar e meu desejo de ser professora. A seguir, narro outra experiência vivenciada em um espaço escolar que, além de contribuir para uma possível resposta a essa pergunta, provocou novas indagações para minha pesquisa.

Quando aprendi a ler

A professora chamou minha mãe para conversar. Eu tinha chegado depois e os colegas já estavam aprendendo a ler. Mas eu não estava acompanhando a turma - não havia aprendido a ler - e não estava participando das atividades, como os demais.

Depois daquela conversa, minha mãe decidiu que o melhor seria me transferir para outra escola. Todos concordaram, menos eu. Eu não queria ir para escola nenhuma; queria ficar em casa, brincando. Mas disseram que eu precisava aprender a ler, pois já tinha 5 anos, e aquele também era um desejo meu, apesar de não gostar da escola.

Minha mãe me explicou que a outra escola seria diferente, pois não era a melhor da cidade, a mais famosa, como a outra; era muito mais simples. Eu não sabia o que aquilo significava e não me importava.

Quando cheguei na nova escola, logo percebi que havia muitas crianças brincando na areia e se divertindo. Havia muito riso e o ambiente era acolhedor e alegre. Além disso, a professora me deixou chamá-la de 'tia', o que foi uma surpresa para mim. Ela também me informou que eu poderia brincar no parque, que tinha muita areia e um escorregador alto. Eu adorei tudo e me diverti muito. Na hora do recreio, sentamos todos no chão da sala e, se eu quisesse, poderia trocar lanches com os colegas.

Ao final, a 'tia' fez uma fila e levou todos ao banheiro. Eu adorei tudo. Essa professora era carinhosa e me tratava bem. Os colegas brincavam comigo e não riam de mim.

Não tinha tantas regras novas para aprender e eu não sentia vergonha. Gostei muito dessa escola. Me senti livre. Aprendi a ler em menos de dois meses, quando ainda tinha cinco anos. Foi muito bom aprender a ler. Podia ler tudo o que eu quisesse. Obrigada, tia!

Ao narrar essa experiência, percebi que minha história com a leitura poderia ter sido outra se eu não tivesse tido a nova oportunidade de aprender em um novo espaço. Depois de uma entrada difícil no contexto escolar, marcada por vergonha e desconforto, eu havia perdido o entusiasmo e não conseguia acompanhar os colegas.

E entendo que foi a mudança de ambiente, as novas interações e a qualidade distinta das novas experiências o que me reconectou com meu desejo de aprender, resultando no que considero ter sido uma conquista minha, o desenvolvimento de uma habilidade essencial para minha trajetória: aprender a ler.

O novo espaço escolar foi acolhedor, não havia rigidez nas regras e pude voltar a experimentar a sensação de liberdade e de pertencimento. Da mesma forma, considero que a postura acolhedora da nova professora fez toda a diferença para meu progresso, ao acrescentar afeto, cuidado e gentileza à prática docente. Nesse contexto, aprendi a ler em menos de dois meses, sem pressão, sem punições, com alegria e brincadeiras.

Foi como se o acolhimento abrisse para mim aquelas portas que haviam se fechado em meu rosto (metaforicamente) na outra escola. Naquela escola, com aquela educadora, com os novos colegas, eu pude voltar a ser criança, sem precisar me encolher para caber em um molde e sentindo que era seguro participar das atividades. Assim, o aprendizado não veio do esforço para me conter, mas da liberdade de me permitir ser inteira, brincar, rir e trocar.

Foi assim que eu construí novos conhecimentos, aninhados no afeto e no acolhimento, ao vivenciar aquela nova experiência, desta vez, educativa (Dewey, 1976). A partir disso, pude atribuir um sentido diferente à minha relação com a escola, passando a percebê-la como um espaço de aprendizagens e de acolhimento.

Como ressalta Dewey (1976, p. 28), “cada experiência afeta para pior ou melhor as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subsequentes, determinando preferências e aversões e tornando mais fácil ou mais difícil agir neste ou naquele sentido”. Sendo assim, entendo que, enquanto as experiências educativas nos motivam a explorar e aprender mais, as deseducativas nos paralisam ou dificultam as aprendizagens posteriores.

Dewey (1976, p. 30) também explica que o componente social da experiência precisa ser levado em consideração na promoção de experiências educativas, pois “toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação”. Refletindo sobre

isso, percebo o quanto a prática acolhedora de minha professora (a ‘tia’), assim como o novo ambiente percebido como seguro, juntamente com as interações positivas com os colegas, criaram as condições para que eu pudesse aprender a ler e escrever, ao promoverem a curiosidade, o interesse e a motivação para participar das atividades.

Nesse percurso, sinto que as experiências que vivenciei foram marcantes em meu processo de (trans)formação docente, sendo que até hoje considero as práticas acolhedoras de minhas professoras como exemplos a serem seguidos, modelos de como se deve interagir com os aprendizes, sendo receptiva e respeitando suas individualidades.

Minha primeira aula de inglês

Eu tinha nove anos e estava indo para minha primeira aula de inglês. Estava muito animada, pois queria aprender inglês para falar com meu avô e poder ler mais livros ainda. Mas não tinha ideia de como seria essa nova escola. Como seriam os colegas? E a professora? Então, também estava um pouco receosa pelo novo espaço.

Quando chegamos na escola, a diretora disse que minha mãe poderia ir e voltar em uma hora. Fiquei um pouco apreensiva por ficar sozinha, onde não conhecia ninguém. A escola era muito bonita, limpa e cheia de fotos e quadros escritos em inglês. Enquanto a diretora me levava até a sala, pensei que seria muito legal saber ler o que estava escrito nas paredes. Queria muito aprender inglês.

Sáímos da área principal da escola e chegamos no pátio, onde ficava a sala das crianças. Fiquei boquiaberta ao ver como era a ‘sala’. Não era uma sala de aula normal, como eu estava acostumada. Era uma casinha, como uma casa de bonecas, mas mais parecia um castelo de princesas. Era toda enfeitada com luzes e decorações, tudo escrito em inglês.

Então a professora veio me receber na porta da sala. E fiquei ainda mais surpresa ao vê-la, porque ela parecia uma princesa! Ela era pequena e seus cabelos eram loiros, longos e brilhantes, como nos livros de história. E sua voz era suave e calma. Ela pegou na minha mão e explicou que toda aula nos sentávamos em um círculo para cantar e contar histórias em inglês. Era igual ao que eu costumava fazer com minhas bonecas quando era pequena. Todos me trataram bem, com carinho, fazendo com que eu sentisse que pertencia à turma.

Na minha cabeça, aquela era a professora perfeita! Mas não era apenas uma professora, ela era uma *teacher*! No começo, tive dificuldade de falar a palavra, era um som diferente e mais difícil de repetir. Mas logo aprendi minha primeira palavra em inglês: *teacher*. Pensei que um dia eu queria ser uma *teacher* princesa como ela.

Adorei a aula e aprendi muitas outras palavras, que fiquei repetindo por muito tempo, mesmo depois de chegar em casa. Achava que já sabia falar inglês! Não via a hora de voltar para a próxima aula. Desde esse dia, o inglês passou a ser minha matéria favorita.

Em primeiro lugar, entendo que aquela experiência aproximou-me do sonho de poder conversar com meu avô em outra língua. Mesmo não tendo conseguido - por ele ter falecido repentinamente naquele mesmo ano - eu estava tendo uma oportunidade de aprender um novo idioma, uma língua que me encantava desde pequena. A aula foi marcante não apenas por ter acontecido em um espaço novo, mas pela sensação de estar em um conto de fadas, um lugar mágico, repleto de possibilidades, que eu associava aos momentos de carinho e cuidado vivenciados com meus pais quando era mais nova. Naquele outro lugar, eu experimentei um encantamento que rompeu a tensão inicial diante do desconhecido, pois o ambiente me acolheu antes mesmo das palavras gentis da professora.

Até mesmo a professora, que em verdade era uma *teacher*, correspondia à imagem estereotipada que eu tinha de uma princesa de contos de fada - calma, linda e delicada - o que proporcionou-me uma sensação de conforto e familiaridade com aquele novo universo. Talvez por isso, a palavra *teacher* (professora) tenha sido a primeira que aprendi naquele dia. Ao discutir a experiência, percebo que até hoje sinto um prazer especial quando sou chamada de *teacher*, como se isso me aproximasse de um modelo de perfeição como professora que um dia acreditei ser possível alcançar.

Mas a aparência da *teacher* foi apenas um detalhe a mais da experiência, pois o que mais me encantou e envolveu, favorecendo minhas aprendizagens da língua, foi sua postura calma, gentil, afetiva e acolhedora em relação aos estudantes, que me fez sentir segura e protegida, permitindo que eu aproveitasse a experiência de forma prazerosa. Eu tive a sensação de pertencer àquele novo espaço, por ter sido bem recebida pela professora e incluída no círculo de histórias. A experiência remeteu-me às minhas brincadeiras de faz-de-conta, aos dois anos de idade, conferindo um valor afetivo àquela aula.

A partir daquela primeira aula, o inglês - a língua que já me encantava desde as conversas com meu avô - passou a ser minha matéria preferida, pois ficou associada ao mundo dos contos de fada, da imaginação, dos jogos e das brincadeiras, como uma chave para um mundo mágico, como o que eu compartilhava com meu avô no passado. E mesmo já acalentando o sonho de ser professora, aquela foi a primeira vez que eu pude me identificar com uma *teacher* - uma professora de língua inglesa - algo que acredito ter contribuído para solidificar meu desejo de ensinar inglês no futuro.

Fazendo um movimento retrospectivo ao revisitar a experiência, percebo que aquela primeira aula não somente me encantou, mas permitiu que eu projetasse uma imagem da futura *teacher* que eu gostaria de me tornar, acolhedora e inspiradora, longe da figura da professora rígida, que impunha regras e aplicava punições, o que me conduz a uma reflexão acerca da ideia de perfeição. Tenho consciência de que buscar a perfeição seja um objetivo utópico, inalcançável, mas muitas vezes permito que esse modelo internalizado da professora que não comete (nem pode cometer) erros domine minha prática, algo que preciso modificar.

Sinto que as experiências vivenciadas em minha primeira aula de inglês e ao aprender a ler (minha narrativa anterior) destacaram-se como momentos em que vivenciei o acolhimento das minhas necessidades infantis de atenção, cuidado, afeto e pertencimento. E, mesmo compreendendo que cada aprendiz constrói o seu próprio currículo, entendo ser possível favorecer o processo oferecendo oportunidades diversas, em um ambiente acolhedor, bem como por meio de práticas baseadas na escuta do outro e no respeito. Como educadora, acredito que o desenvolvimento de uma prática pedagógica acolhedora possa propiciar oportunidades para que os aprendizes vivenciem experiências de aprendizado e crescimento.

Assim, buscando compreender mais sobre o desenvolvimento das práticas acolhedoras, encontrei o trabalho de Arruda e Vieira (2021, p. 234), no qual os autores definem o ‘professor acolhedor’ como sendo o profissional que busca desenvolver uma prática mais humanizada e inclusiva, atuando como mediador de “conhecimentos e emoções”; e um educador que pratica a escuta e busca compreender as necessidades dos educandos, incentivando o fortalecimento de sua autoconfiança, protagonismo e autonomia.

Sendo assim, compreendo que Paulo Freire (2011) propõe o desenvolvimento de uma prática acolhedora ao defender uma educação voltada para a autonomia dos educandos, destacando, dentre os saberes “indispensáveis” à prática docente, a “rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2011, p. 26) ou preconceito, o respeito, o comprometimento, bem como a disponibilidade para a escuta e para o diálogo, além do “querer bem aos educandos” (Freire, 2011, p. 95), sem medo de expressar afetividade.

Outra autora que discute o tema, que passei a conhecer ao ler o trabalho de Lemes (2025), foi Nel Noddings (2013, p. 172), que discute a prática do cuidado (*caring*) como uma abordagem em educação, explicando que a manutenção e o aprimoramento das formas de cuidado devam ser o objetivo maior de todo esforço educacional. Nesse sentido, entendo que as práticas de cuidado também sejam práticas de acolhimento no espaço escolar.

Da mesma forma, Sanceverino e Tomassini (2020, p. 34), ao investigarem o tema do acolhimento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ressaltam que, ao

desenvolverem uma prática acolhedora, os educadores promovem e incentivam o diálogo como uma “prática de cuidado”, bem como demonstram afetividade em sua relação com os educandos, favorecendo a construção de conhecimentos.

Maiolino (2020, p. 134), por sua vez, voltou seu olhar para a formação de professores no contexto da educação infantil, afirmando que “acolhimento é antes de tudo afeto e carinho para se percorrer o caminho acompanhado”. A pesquisadora ressalta a importância do acolhimento docente, da escuta e da disponibilidade, não apenas no início da carreira, mas também em momentos de transição e ao longo de toda a trajetória profissional.

Ao explorarem as práticas de acolhimento em contextos educacionais multilíngues, Andrews e Almohammad (2022) propõem uma visão holística do processo, para além da inclusão linguística, envolvendo o cuidado com o bem-estar e valorizando o potencial de cada aprendiz por meio da criatividade e da colaboração. Assim, o acolhimento é visto como uma tarefa essencial que requer atenção e dedicação dos profissionais envolvidos.

Enquanto eu buscava conhecer mais sobre as diversas definições e perspectivas acerca das práticas acolhedoras, lembrei-me do texto de Lugones (1987), pois acredito que acolher o aprendiz envolve ser capaz de ‘*viajar para o mundo do outro*’, desenvolvendo uma *percepção amorosa* e abandonando uma posição de arrogância.

De modo análogo, ao ler *Uma ecologia decolonial*, de Malcolm Ferdinand (2022), percebi sua proposta (muito mais profunda, abrangente e que discute outras questões sociais bastante relevantes!) de uma *política do encontro*, bem como a figura do *companheiro de bordo*, como sendo práticas acolhedoras e de acolhimento, uma forma de nos relacionarmos com o mundo, baseada na empatia, no respeito, na valorização das singularidades e das experiências de vida, além de uma forma de luta por igualdade e por justiça.

Por fim, entendo que desenvolver uma prática acolhedora também significa oferecer *espaços seguros*, de cuidado e de acolhimento, guiados pelo respeito e pela ética, nas salas de aula e na pesquisa, como propõem Clandinin e Connelly (1995).

Percebo que as práticas acolhedoras - ou sua ausência - vivenciadas em minhas primeiras experiências nos diferentes espaços escolares ficaram marcadas em meu corpo, influenciando minhas emoções, minhas reações diante das situações, a qualidade de minhas interações, minhas aprendizagens, meu desenvolvimento e minha formação pessoal e profissional.

3 - MINHAS EXPERIÊNCIAS COMO INSTRUTORA

Neste capítulo, narro as experiências que vivenciei no período em que fui instrutora de ensino de língua inglesa em um instituto de idiomas. Na época, a escola em que eu trabalhava anteriormente como coordenadora havia fechado e eu buscava uma nova colocação no mercado. Estando recém-separada e com dois filhos pequenos, precisava encontrar uma nova fonte de renda. Assim, quando fiquei sabendo por uma amiga que o instituto em que trabalhava como professora estava contratando, imediatamente me interessei.

Entretanto, não havia vagas na coordenação, apenas na secretaria e para professores de idiomas. Lembro-me de ter ficado surpresa ao saber que não seria necessário um diploma em Letras para ministrar as aulas, apenas conhecimento e fluência na língua inglesa. Isso me deixou animada, pois seria uma oportunidade de retornar ao mercado de trabalho, além de poder usar o idioma de que tanto gostava.

Após a entrevista e o preenchimento de um breve questionário, recebi o material para preparar uma aula demonstrativa, composto por um livro didático, os CDs de áudio e um roteiro com os procedimentos a serem seguidos na condução da aula, que deveria ter a duração de quinze a vinte minutos. A seguir, apresento a narrativa do dia dessa aula.

Explodindo de ansiedade

Era dia da minha aula demonstrativa, parte do processo seletivo para dar aulas no instituto de idiomas. Cheguei quase meia hora mais cedo, pois estava muito ansiosa. Meu coração estava disparado quando apertei o interfone. Após me apresentar na secretaria, fiquei aguardando o momento de iniciar a aula. Segurava com força o livro didático que havia sido designado para minha aula e a pasta com os cartões para ilustração de vocabulário (*cards*).

Em uma das salas, a equipe de avaliação me aguardava. Estava nervosa quando coloquei o livro sobre a mesa e iniciei a aula. Percebi que minhas mãos estavam tremendo e tentei me controlar. Eu deveria introduzir o tema da lição, *family* (família), apresentando o vocabulário novo, conforme as instruções recebidas no dia da entrevista.

Comecei me apresentando como “*teacher* Alessandra” e cumprimentando os “alunos”. Em seguida, contei uma história (inventada) sobre minha família, empregando os termos de vocabulário designados no livro. Precisava apresentar o vocabulário de modo contextualizado e usando imagens ou mímicas, já que não havia computadores disponíveis naquela época.

Quando falava uma das palavras novas eu mostrava o *card* que havia preparado em

casa. Segurava cada um com força, para não tremer nem deixar o material cair. Foi difícil simular uma aula para propósitos avaliativos. Além disso, a postura de um membro da equipe de avaliação deixou-me ainda mais nervosa, pois como ficou com as pernas estendidas em direção ao centro da sala, me obrigava a redobrar a atenção para não tropeçar enquanto ministrava a aula.

Esforcei-me para aparentar calma, tentando manter contato visual com os avaliadores enquanto contava a história de meus familiares (*grandparents, parents, brothers, sisters, cousins*) que haviam saído para jantar. Controlava o tom de voz e a pronúncia para não cometer erros. Interagi com cada um, pedindo que repetissem as palavras em coro e individualmente, de acordo com o roteiro exigido pela escola.

Falei em inglês o tempo todo, conforme solicitado, intercalando as imagens e fazendo perguntas de compreensão aos avaliadores, para verificar se tinham identificado cada termo, conforme o roteiro de procedimentos que havia recebido. Além de utilizar os cartões ilustrativos, eu apontava para as imagens do livro e perguntava quem eles estavam vendo em cada uma. Para minha surpresa, não fizeram nenhuma pergunta e acertaram todas as respostas, sem ‘pegadinhas’, como eu esperava.

Mesmo assim, foram os minutos mais longos da minha vida. Entretanto, antes mesmo que acabasse o tempo preestabelecido, quando eu estava me preparando para realizar a primeira atividade do livro que havia preparado, fui interrompida. Disseram que não seria necessário continuar. Meu coração gelou. Achei que tivesse feito algo errado ou que eles não tivessem gostado de mim. Mas, felizmente, deu tudo certo, pois me elogiaram e me informaram que eu poderia participar do processo de treinamento para iniciar as aulas no mês seguinte. Fui informada de que as turmas seriam designadas ao final da semana de treinamento e fiquei feliz com a notícia.

Aquela aula foi o momento que marcou minha transição de coordenadora e psicóloga para instrutora de língua inglesa, um momento decisivo em minha jornada. Ao narrar a experiência, percebo o esforço físico e mental que empreendi para que tudo saísse conforme o planejado, de acordo com o roteiro, na busca de aceitação e de pertencimento, não apenas a um novo ambiente escolar, mas ao lugar de professora.

Além disso, aquela não foi uma aula típica, pois sendo parte de um processo seletivo, teria implicações para meu futuro profissional, o que colocou uma pressão maior em relação ao meu desempenho. Meu foco não estava apenas em demonstrar domínio da língua inglesa, mas também dos procedimentos estabelecidos pela instituição, pois eu precisava me atentar

para o conteúdo e para a forma de trabalhá-lo, sob o olhar dos avaliadores.

Compreendendo que as experiências também são vivenciadas de forma integral, holística e corporificada (Clandinin; Connelly, 2000), pude atentar para as minhas diversas reações ao momento avaliativo. Sinto que meu corpo estava antecipando os acontecimentos, num misto de tensão e expectativa, além de demonstrar reações características da ansiedade.

Assim, busquei controlar a situação, cheguei com antecedência, experimentando as mãos suadas e o coração disparado, segui o planejamento, segurei os objetos com força, controlei minha voz e como estava me movimentando pela sala. O controle esteve em toda a situação, dos gestos e da postura ao tom de voz e ao manejo do tempo de cada atividade.

Pude observar, também, o medo de cometer erros e o alívio no reconhecimento, no elogio recebido. Quando a aula foi interrompida, logo surgiu o fantasma da culpa por um possível erro cometido (o que eu teria feito de errado?), que me remete à menina de cinco que foi punida por não ter conseguido controlar suas funções biológicas, em sua primeira experiência na escola.

Além disso, minha surpresa pela ausência de ‘pegadinhas’ parece reforçar essa concepção rígida de avaliação, em termos de certo e errado, sucesso ou fracasso, gerando tensão, bem como uma atitude de defesa e constante estado de alerta.

Quando compartilhei essa narrativa com uma pesquisadora narrativa experiente, um de seus comentários me fez perceber como até mesmo a minha noção de tempo foi alterada devido à situação de estresse vivenciada, à ansiedade e ao medo de cometer erros.

Outro aspecto que considero relevante daquela experiência foi a questão do uso de uma história familiar inventada para conduzir a contextualização do vocabulário da aula. Ao optar pelo *storytelling* como forma de apresentar o vocabulário, eu pude associar os termos a elementos afetivos, como o jantar familiar e o próprio ato de contar histórias, criando uma sensação de segurança num momento de tensão e nervosismo.

Além disso, percebo que, ao iniciar a aula me apresentando como “*teacher Alessandra*”, eu estava naquele momento assumindo o papel de professora de língua inglesa, o que pode representar uma busca por assumir a identidade docente, além de salientar meu desejo de pertencimento ao novo espaço escolar. Havia a busca pela validação externa (dos avaliadores), mas entrelaçada à necessidade de ser reconhecida como capaz e parte da equipe.

Por fim, considero que aquela aula tenha sido uma espécie de rito de passagem, como uma iniciação à docência, um momento em que enfrentei meus medos e ansiedades em relação à mudança de profissão, buscando ser aceita e reconhecida como professora.

A seguir, compartilho a narrativa de meu primeiro dia de treinamento, etapa seguinte

do processo seletivo, que iria definir a designação das turmas para os candidatos selecionados.

Cometendo um erro

Era dia do início do treinamento no instituto de idiomas. Cheguei cinco minutos antes do horário, pois não queria estar atrasada nem parecer ansiosa demais. Os candidatos selecionados iriam participar de uma reunião - como parte do treinamento - e somente depois as turmas seriam designadas e poderíamos saber o valor de nosso salário.

No saguão da escola já conheci os demais selecionados. Eram todos bem mais novos do que eu, o que me deixou ansiosa. Assim que o responsável pelo treinamento chegou, entramos na sala. Após as apresentações, notei que não era a única que não tinha feito o curso de Letras, o que me deixou um pouco aliviada.

Na primeira atividade proposta, fomos divididos em duplas e eu fiquei de costas para um outro professor, segurando papel e caneta. Em seguida, fichas de palavras foram levantadas para que quem estivesse de frente pronunciasse a palavra para que o outro participante (que estivesse de costas) escrevesse, em revezamento de posições.

Durante a realização da atividade, alguém acompanhava nossas interações, reações e pronúncias. A primeira foi fácil para mim, pois não tive dúvidas e a segunda, que precisei pronunciar, também foi tranquila. Meu parceiro pedia para repetir todas as palavras, o que provocou um certo incômodo, pois tive a impressão de que eu estava pronunciando errado.

Nos revezamos pronunciando e escrevendo as palavras durante algum tempo, que me pareceu uma eternidade, mas foram apenas 10 palavras. Ao final, nos sentamos nas duplas para mostrar a lista e discutir se houve alguma divergência. A única que tivemos foi “*touch*” (toque), que o colega escreveu “*taught*” (ensinou). O responsável pelo treinamento e avaliação dos candidatos perguntou sobre as divergências. Ao ouvir minhas pronúncias, revelou como a palavra “*touch*” deveria ser pronunciada. Percebendo que havia cometido um erro, me desculpei, bastante envergonhada.

Fiquei com receio que esse erro de pronúncia fosse me prejudicar na distribuição de turmas, que aconteceria ao final do dia, já que eu tinha a esperança de ficar com duas ou três turmas de crianças. Já haviam me dito que a exigência para trabalhar com crianças era maior, e cometer erros não me ajudaria a ganhar a confiança da equipe.

Ao final do dia, quando as turmas foram distribuídas, meus receios foram confirmados, pois ao invés de receber as turmas de crianças que desejava, fiquei apenas com uma turma, de adultos. Todos os demais candidatos receberam pelo menos duas. Será que não

tinham cometido nenhum erro? De qualquer forma, fiquei muito decepcionada.

Mas apesar de ter ficado com apenas uma turma, fui informada de que poderia pegar alguns horários de monitoria neste primeiro semestre, caso me interessasse. Aceitei, grata pela oportunidade, e deixei a escola aliviada.

Ao narrar aquele dia de treinamento, que foi a parte final do processo seletivo, pude reviver algumas das tensões que vivenciei, envolta em expectativas e inseguranças. Havia o desejo de pertencer, de ser reconhecida, mas também a questão prática da remuneração, a qual seria correspondente ao número de turmas designadas.

Em relação às minhas inseguranças, fiquei imediatamente ansiosa ao perceber que os demais candidatos eram mais jovens, confrontando-me, pela primeira vez, com a percepção de minha idade como sendo uma desvantagem ou uma vulnerabilidade. Da mesma forma, percebo que já demonstrava preocupação com a incompletude de minha formação acadêmica, como expus em uma de minhas narrativas iniciais (*'Ah, mas você não fez Letras?'*, p. 17). Sinto que a noção de pertencimento profissional, na minha percepção, não era algo garantido, mas teria que ser provado, conquistado por meio de um bom desempenho.

Além disso, o momento da avaliação aparece novamente (como na narrativa anterior), como um processo acompanhado de tensão, pressão silenciosa e autocensura. Ao pronunciar de forma incorreta a palavra *touch*, sentimentos de culpa e vergonha vieram à tona, refletindo minha concepção de erro como fracasso, demonstração de incompetência, e, portanto, algo negativo, a ser evitado.

Essa concepção, enraizada desde a infância, foi uma marca de minha educação tradicional que ainda me acompanha, mesmo reconhecendo ser uma compreensão equivocada, o que constitui uma vulnerabilidade que eu gostaria de superar como professora.

Nesse ponto, senti que precisava entender mais sobre as diversas concepções de erro e seu papel na aprendizagem. Para isso, recorri ao trabalho de Silva (2008), que conduziu uma retomada histórica das diferentes práticas pedagógicas, ressaltando que, na perspectiva tradicional de ensino, o foco estava na *transmissão* de conhecimentos, de forma passiva, nos remetendo à educação bancária (Freire, 2013). Da mesma forma, sob uma perspectiva tecnicista, como elucida a autora, valorizava-se a memorização das informações, em um modelo que priorizava o controle e a recompensa às respostas consideradas 'corretas', que reproduziam conhecimentos.

Nesses contextos, como explica Silva (2008, p. 100), o processo de avaliação tinha os objetivos de mensurar, julgar, padronizar e classificar. Assim, considerando a "existência de

um padrão considerado correto” [...], o erro estava associado “ao ridículo, à deficiência ou ao fracasso”. A autora explica que, ao longo do tempo, essas práticas foram revisadas, possibilitando a ressignificação do erro, que passa progressivamente a ser visto como uma oportunidade para a construção de conhecimentos, ao revelar o que pode ser aprendido, numa concepção formativa de avaliação.

Além disso, Silva (2008, p. 109) sugere a necessidade do educador, enquanto mediador na construção de conhecimentos, acolher tanto os erros como os acertos, valorizando a “trajetória percorrida pelo indivíduo na construção do conhecimento”, propondo o entendimento do erro como uma “virtude” que impulsiona o crescimento, devendo ser valorizado no processo de aprendizagem.

De modo análogo, Souza *et al.* (2011, p. 2) concordam que uma “visão punitiva do erro limita e restringe o processo avaliativo à verificação e à classificação”, associando-o ao fracasso e a sentimentos de tristeza e incompetência, o que prejudica a aprendizagem. Como alternativa, as autoras propõem uma abordagem educativa “acolhedora e compreensiva”, que reconheça o erro como um elemento no processo de avaliação, capaz de gerar questionamentos e indicar possibilidades de ação e de mudanças ao professor e ao educando, contribuindo para o processo de aprendizagem e a construção de conhecimentos.

Da mesma forma, Burlamaqui, Aguiar e Batista (2019) apontam a necessidade de se repensar as concepções de erro e seu papel na formação, abandonando a visão punitiva em prol de sua valorização como oportunidade de desenvolvimento no processo de aprendizagem. Os autores ressaltam a importância do professor como mediador na construção de conhecimentos, com o papel de propor atividades interativas que estimulem a colaboração e o protagonismo dos aprendizes, compreendendo o erro como uma parte natural e constitutiva do processo de aprendizagem. Dessa forma, o educador pode promover experiências e discussões, afastando os sentimentos de medo e vergonha diante dos obstáculos e dificuldades, além de valorizar o percurso e não somente os resultados alcançados.

De modo complementar, Fett (2022, p. 153) explica que, quando o erro encontra-se associado à possibilidade de fracasso, a pessoa desenvolve o medo de enfrentar riscos e desafios, podendo, com isso, sabotar seu aprendizado. A autora sugere que o aprendiz deva “vivenciar o erro” como “uma oportunidade de aprendizado” e de crescimento.

Mas, pessoalmente, aceitar meus erros como oportunidades de aprendizagem foi e ainda é um grande desafio, que estou em processo de superar. Assim, ao revisitar o que vivenciei, percebo as marcas deixadas pelas experiências deseducativas de minha infância, que me fizeram associar qualquer situação de exposição ou avaliação ao julgamento pessoal e

uma possível fonte de sofrimento, causando ansiedade, nervosismo e medo da rejeição ou do fracasso. Isso é algo em que ainda estou trabalhando internamente, para que não me paralise e me impeça de correr riscos, que hoje entendo serem necessários em minha prática.

Além disso, noto o quanto a ansiedade e o medo de errar interferem em minha postura e desempenho em diferentes situações, nas quais demonstro uma necessidade de saber tudo, de ter todas as respostas, ressaltando minha dificuldade em lidar com o não saber, como se as dúvidas e incertezas, assim como os erros, não fossem parte do processo de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional.

Ao buscar maiores entendimentos sobre a ansiedade gerada pelo não saber, encontrei o trabalho de Santos e Almeida (2021, p. 2), que discute como os professores podem vivenciar a “angústia frente ao não saber” e ao “não saber fazer”. Os autores revelam que, muitas vezes, os docentes enfrentam dificuldades em suas práticas de sala de aula, vivenciando um sentimento de impotência ao não conseguirem lidar com situações para as quais não se sentem preparados. Por fim, os pesquisadores sugerem que essa angústia pode ser transformada em uma oportunidade para novas práticas, algo que preciso trabalhar como professora e também como pesquisadora narrativa.

Ao discutir essas experiências que vivenciei no processo seletivo, considero como contribuíram para me constituir professora, ou seja, como meu *conhecimento prático pessoal* (Connelly; Clandinin, 1988) contribuiu para a construção de meu *conhecimento prático profissional* (Clandinin; Connelly, 1995).

Clandinin (2020, p. 23), ao discutir a relevância do conhecimento prático pessoal do professor, construído a partir de suas experiências, para a pesquisa na área da educação, o caracteriza como sendo “prático, experiencial e construído pelos propósitos e valores do professor” (*practical, experiential and shaped by a teacher’s purposes and values*). Além disso, a pesquisadora ressalta que precisamos levar em consideração esse conhecimento experiencial - construído a partir de nossas histórias de vida e experiências como professoras - no processo de investigação narrativa.

De modo complementar, Connelly e Clandinin (1988, p. 26) explicam que nosso conhecimento prático pessoal é construído corporalmente, a partir das experiências que vivenciamos e mobilizado em nossa prática docente. Os autores ressaltam que esse conhecimento é construído de modo afetivo, representando o “nosso conhecimento de nós mesmos” (*our knowledge of ourselves*). Nesse contexto, compartilho do entendimento dos autores de que nossas experiências são sentidas e apreciadas corporalmente, além de carregarem conteúdos emocionais, morais e estéticos.

Como explica Mello (2020), ao investigarmos nossas experiências, podemos compreender como construímos nosso conhecimento prático profissional, “na prática cotidiana de nosso fazer profissional, tendo como base nosso conhecimento prático pessoal” (Mello, 2020, p. 50). Em minha investigação, entendo que todas as experiências que vivenciei ao longo do tempo, desde a infância até minhas vivências como instrutora, contribuíram para a construção de meus conhecimentos.

Connelly, Clandinin e He (1997, p. 666) explicam que o conhecimento do professor é construído pela “soma de todas as suas experiências pessoais” (*the sum total of the teacher's experiences*), não sendo algo externo e objetivo que possa ser adquirido ou transmitido. Isso ressalta a importância de investigar minhas experiências para compreender como me constitui professora.

Dessa forma, dando continuidade à essa investigação, retomo meu percurso no instituto de idiomas. Algum tempo depois do processo seletivo, ao receber minha carteira assinada pela empresa, constatei que havia sido registrada como instrutora de ensino e não como professora de inglês. Lembro-me de ter sentimentos conflitantes em relação a esse registro, pois fiquei simultaneamente desapontada por não estar sendo reconhecida como professora, mas também triste por acreditar não ser merecedora da denominação, uma vez que não tinha formação em Letras.

Mais tarde, porém, descobri que todas as professoras, mesmo as licenciadas em Letras, eram registradas da mesma forma, no mesmo cargo de ‘instrutora de ensino’, com a remuneração e benefícios equivalentes, inferiores aos que receberiam no cargo de professora, o que fazia parte da política do instituto de idiomas. Na época, não me questionei sobre essa situação, aceitando-a como parte natural do trabalho em uma empresa.

Hoje, entretanto, buscando compreender melhor a questão que me incomodou no passado, pesquisei a legislação que regulamenta os cursos livres, ou seja, os “cursos [...] que não precisam ser autorizados ou reconhecidos pelos órgãos de regulação dos sistemas de ensino federal, estadual ou municipal” (Brasil, 2023). Nesta categoria, encontram-se não apenas os institutos de idiomas, mas também as escolas de música, dança, artes, informática e academias, dentre outras empresas, em diversas áreas.

Nessas empresas, os funcionários são contratados segundo categorias específicas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), tais como a de ‘instrutor de ensino’ (corresponde ao registro CBO 3331-10), composta pelos “instrutores e professores de cursos livres” (IBGE, 2002), cujo trabalho é regulamentado por convenções coletivas e não pelas secretarias de ensino ou pelo Ministério da Educação (MEC).

Além dessa informação, encontrei em minha pesquisa apenas referências ao artigo 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o qual prevê a possibilidade da oferta de “cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (Brasil, 1996) pelas instituições de educação profissional ou tecnológicas devidamente credenciadas.

Hoje, eu reconheço a importância e a necessidade de um posicionamento frente à (des)valorização do trabalho docente. Entretanto, na época em que vivenciei minhas experiências, eu estava focada apenas em minhas necessidades, sem considerar a relevância política e social da questão.

Ter vivenciado as experiências no instituto de idiomas foi algo que me marcou muito, pois me reconhecer como uma ‘instrutora de ensino’ e não uma professora me abalou e configurou uma de minhas maiores vulnerabilidades, os sentimentos de incompletude e de inferioridade, que não somente afetaram minha autoestima, mas também a construção de minha identidade como professora.

Por muito tempo, eu senti que me faltava a formação acadêmica necessária para ensinar inglês e não me reconhecia como professora. Hoje, compreendo que essa busca pela completude é algo ilusório, pois nunca estamos realmente prontos ou completos, já que o percurso de aprendizagens é contínuo.

E, ao começar o trabalho como instrutora de língua inglesa no instituto, vivenciei muitas outras experiências e oportunidades de aprendizagem, como a que narro a seguir.

Enfrentando tensões no primeiro dia de aula

Era sábado e esta seria minha primeira aula no instituto de idiomas. Cheguei vinte minutos mais cedo para preparar o material; fui até a sala dos professores e separei as ilustrações plastificadas (*cards* de vocabulário) que eu iria usar na aula. Era uma turma de adultos, de nível intermediário, equivalente ao B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) e os estudantes já estavam estudando a língua inglesa há dois anos.

Estava confiante em ter memorizado as etapas do método da escola, mas ansiosa por colocá-lo em prática pela primeira vez, com uma turma de adultos. Tinha ministrado aulas para adultos apenas na faculdade e estava habituada a trabalhar com crianças há mais de dez anos. Entrei na sala com dez minutos de antecedência e arrumei a mesa com o livro didático e as ilustrações que havia selecionado para trabalhar o tema ‘lugares na cidade’, assunto da primeira unidade do livro didático. Certifiquei-me de que meu pincel para quadro branco

estava funcionando, que havia apagador disponível e testei o controle do ar condicionado. Com tudo preparado, fui até a recepção onde os estudantes aguardavam, para chamá-los.

Na recepção, identifiquei-me como ‘*teacher* Alessandra’ e chamei a turma, em inglês. Já ali recebi alguns olhares assustados e não entendi o motivo. Na sala, me apresentei novamente e conferi se já tinham o material. Falei em inglês o tempo todo durante a primeira parte da aula, seguindo a metodologia da escola.

Primeiro, pedi que abrissem o livro na primeira página da unidade para explorar as imagens. Até aí tudo bem. Comecei a descrever as imagens e a introduzir o vocabulário, contando uma história sobre uma viagem e os lugares que havia visitado. Enquanto falava, a cada palavra nova, eu mostrava o *card* correspondente (aeroporto, hotel, estação de trem, de metrô, parque, e assim por diante). Achei que estava fazendo tudo certo, com atenção redobrada à pronúncia e sempre pedindo para que repetissem as palavras novas.

Mas percebi que os olhares surpresos continuavam, principalmente quando eu falava mais de uma frase em inglês de uma vez só. Ao final desta etapa, fiz as perguntas de compreensão, como tinha sido instruída no treinamento e seguindo meu roteiro de apresentação de vocabulário. Os discentes tiveram dificuldades para acompanhar e eu tive que repetir vários procedimentos ao longo da aula. Expliquei, fiz mímicas e mostrei imagens ilustrativas diversas vezes. Foi bem cansativo.

Chegou o momento do intervalo, pois aos sábados as turmas tinham duas aulas. Fui até a sala dos professores para tomar um café mas, quando cheguei lá, fui chamada para uma conversa particular com um membro da equipe administrativa da escola. Ouvi que alguns estudantes haviam reclamado da aula, que eu não estava seguindo o método da escola - como os professores anteriores - e que eles não estavam entendendo nada. Em seguida, me perguntou se eu tinha estudado os passos do método, pois teria que segui-lo à risca.

Fiquei chocada, sem palavras. Havia me esforçado para memorizar tudo, preparar o material e tinha certeza de ter seguido o método direitinho, passo a passo. Expliquei tudo o que havia feito e como apresentei o vocabulário, mas a pessoa pareceu não acreditar. Me disse que eu deveria melhorar na segunda aula, pois nunca haviam reclamado de uma professora assim, e acrescentou que me procuraria ao final da aula.

Voltei para a sala tensa, tremendo e com medo. Naquele momento, aquele emprego era minha única fonte de renda. Na sala, tentei disfarçar para não demonstrar minha decepção e decidi tentar conversar com eles sobre o problema, sem contar o que havia acontecido. Difícil, pois eles sabiam. Comecei explicando, em português, que era minha primeira aula no instituto, que gostaria de fazer um bom trabalho, e perguntei se havia algo que eu pudesse

fazer para melhorar.

Alguns estudantes apenas disseram que estava tudo bem, mas que minha aula era muito diferente da aula dos outros professores. Perguntei, então, como eram as aulas nos semestres anteriores e eles me informaram que os professores falavam em português ao explicar as palavras novas e traduziam as instruções do livro. Fiquei surpresa, pois isso era o oposto do treinamento que havia recebido.

Mas como queria manter o emprego, combinei que faria o mesmo a partir dali, aumentando progressivamente o uso do inglês ao longo do semestre e todos concordaram. Continuei a aula, combinando o uso do inglês e do português, com muitas traduções. Ao final da aula, os estudantes vieram me elogiar, dizendo que ‘agora’ eu estava seguindo o método e que tinha sido ótimo. Sorri apenas por fora, porque não estava satisfeita. Nunca gostei de descumprir regras e me senti muito frustrada.

Não se passaram nem cinco minutos e, enquanto eu guardava o material, o membro da equipe veio me informar que os estudantes haviam gostado muito da segunda aula. Novamente, sorri apenas por fora, pois tinha sido repreendida por fazer o que fui instruída e seguir as regras e agora estava sendo elogiada por fazer o oposto.

Aquela primeira aula foi um momento em que vivenciei uma forte tensão, um verdadeiro conflito interno, entre obedecer às regras da instituição - seguindo a metodologia, conforme o treinamento recebido - e manter meu emprego, modificando as regras.

Para mim, uma instrutora iniciante na época, o fato de ter estudado a metodologia para colocá-la em prática era uma fonte de orgulho e de segurança. Eu acreditava que estava fazendo tudo certo, conforme havia sido instruída. Mas ao fazê-lo, acabei colocando em risco minha posição na instituição, ou seja, o meu emprego e fonte de renda.

Entendo que a forma como fui repreendida, apesar de não ter feito nada errado, deixou-me frustrada, insegura e com medo de futuras represálias da administração. Não houve acolhimento nem espaço para a escuta, apenas a sensação de que deveria agradar aos discentes, mesmo que significasse burlar as regras oficiais, o que foi um choque para mim.

Clandinin e Connelly (1995, p. 4) explicam que, em nossas práticas como educadores, enfrentamos dilemas que podem ser compreendidos por meio das “histórias sagradas, secretas e de fachada” (*secret, sacred, and cover stories*) que vivenciamos. Assim, ao deparar-me, dentro do espaço da sala de aula, com aquela prática informal, não dita, que eu considerava contrária aos princípios da instituição, precisei me adaptar e negociar novos caminhos com a turma.

Entendo que, naquele momento, apesar da tensão vivenciada, pude ouvir os estudantes e considerar suas necessidades. Assim, a sala de aula tornou-se um *espaço seguro* (Clandinin; Connelly, 1995) para negociações, onde desenvolvi uma *história secreta* com os discentes, contrária à *história sagrada* da instituição.

Conforme os autores canadenses, no contexto complexo da paisagem profissional, as *histórias secretas* são as práticas que vivenciamos (secretamente) nos espaços (geralmente seguros) das salas de aula, enquanto as histórias '*de fachada*' são as que contamos para encobrir nossas histórias secretas, que sustentam nossas práticas por serem consideradas aceitáveis nos espaços (não seguros) fora da sala de aula, nos permitindo continuar atuando.

As *histórias sagradas*, por sua vez, são as histórias estabelecidas, contadas nos espaços institucionais, guiadas por teorias e prescrições impostas pelo sistema educacional acerca das práticas que devem ser desenvolvidas nas salas de aula. Em minha experiência, a história sagrada era a da prática de uso da língua inglesa em todo o tempo de aula, sem recorrer à tradução, metodologia que garantiria a imersão dos aprendizes na língua.

Entretanto, de modo a continuar minha prática naquele espaço educacional, precisei vivenciar uma *história de fachada*, de que estava seguindo o método à risca, conforme o treinamento prescrito, para que pudesse continuar vivendo com os educandos, no *espaço seguro* da sala de aula (Clandinin; Connelly, 1995), a história secreta (iniciada pela professora anterior) de uso da língua materna como suporte para o aprendizado da língua estrangeira.

Essa pequena transgressão às normas estabelecidas foi o modo que encontrei de criar um ambiente de segurança e confiança, no qual eu pudesse desenvolver minhas próprias histórias e, literalmente, dar continuidade ao meu trabalho como professora no instituto.

Reconheço que, ao longo dos dez anos em que trabalhei naquela instituição, tive a oportunidade de aprender na prática como ser uma professora de inglês, construindo, assim, meu conhecimento prático pessoal e profissional na paisagem da escola, nas salas de aula e nas interações com docentes e discentes na instituição. Dentre as aprendizagens que essas experiências me proporcionaram, destaco meu (re)encontro com as tecnologias digitais, que narro a seguir.

Descobrimos na tecnologia uma aliada

Naquela semana estavam sendo instalados computadores e projetores nas salas de aula. Todos os instrutores foram chamados para ir à escola participar de um treinamento sobre

o uso dos novos materiais, que seriam implementados em todos os níveis. Assim que soube, fiquei petrificada de medo. Como eu iria usar esse material nas minhas aulas?

Tive medo de parecer incompetente ou de demorar muito para aprender, pois havia vivenciado uma experiência deseducativa com computadores há mais de dez anos, que havia me deixado com horror àquelas máquinas. Por isso, eu estava insegura, nervosa e incomodada com a possibilidade. Tentei me preparar mentalmente e planejei anotar tudo para não esquecer nenhum detalhe acerca do uso do material, mas cheguei lá tremendo.

Entretanto, para minha surpresa, quando o representante da editora começou a demonstração dos livros digitais, eu simplesmente adorei! Fiquei fascinada com as possibilidades e recursos que eram demonstrados e, a cada um, pensava em como poderia incluí-los nas atividades com os discentes. Como eu tinha turmas de crianças, adolescentes e adultos naquela época, eu ficava na escola o dia todo. A escola era como minha segunda casa.

Os livros tinham som incluso e bastava clicar no ícone de autofalante para que o áudio correspondente à atividade se iniciasse. Sem carregar CDs, sem o receio de quebrar, sem ter que escolher a faixa, nada disso. O mesmo acontecia nos vídeos, não havendo necessidade de inserir um DVD, já que todos estavam disponíveis nos livros, sob a forma de links e ícones. Até mesmo um link para um dicionário fazia parte do novo material. Os textos, áudios, exemplos, ilustrações, pronúncias de vocabulário, atividades extras, acesso ao livro de exercício e as respostas para as atividades, estava tudo lá, como mágica.

Percebi que isso tornaria as aulas muito mais interativas, dinâmicas e interessantes, além de eliminar a necessidade de carregar todo o material extra. O uso da internet também abriria novas possibilidades de pesquisa e de busca de exemplos para as aulas. Não haveria a necessidade de preparar cartões com ilustrações, recortando e plastificando uma infinidade de imagens para utilizar nas aulas. Assim, o material de que tinha tanto receio anteriormente passou a ser meu novo melhor amigo.

Dessa forma, aquele reencontro com as tecnologias digitais acabou representando mais uma experiência educativa em meu processo de (trans)formação docente, permitindo-me superar um medo do passado e assim, continuar meu percurso em direção a novas aprendizagens e mudanças em minha prática pedagógica.

Assim, compreendo que minha vivência naquele dia de treinamento com os livros digitais representou um divisor de águas na minha relação com as tecnologias pois, à medida que me familiarizava com o material, melhor eu era capaz de utilizá-lo e menor o meu medo de errar. Com o tempo, passei a sentir-me amparada por esses recursos e não temia mais o

momento de ligar um computador.

Entendo que, com aquela experiência, pude transformar minha relação com as tecnologias digitais (computadores, projetores, *websites* e *slides*), deixando de percebê-las como algo ameaçador para considerá-las um porto seguro - com o qual acabei estabelecendo uma relação afetiva - ao qual eu poderia recorrer em minhas aulas. Na época, eu não percebi que estava desenvolvendo uma relação de dependência com os recursos digitais, a ponto de não conseguir imaginar ou planejar uma aula sem os mesmos; um verdadeiro vício, que confesso ainda não ter conseguido superar.

Por alguns anos, continuei ministrando aulas no instituto, encantada com os recursos tecnológicos e seus benefícios, até estar com a agenda lotada de turmas, em todos os turnos. Nesse período, vivenciei muitas experiências de aprendizado, mas também algumas tensões que expuseram vulnerabilidades pessoais, como narro a seguir.

‘Vou te chamar de vó, então!’

Era uma segunda-feira e a primeira aula foi com uma turma de adolescentes bem jovens, de dez a doze anos, iniciantes no inglês. Comecei a aula como de costume, cumprimentando a turma e perguntando como havia sido o final de semana. Muitos responderam que tinham passeado no *shopping center* ou ficado em casa jogando ou assistindo a séries. A aula de segunda habitualmente começava com esses comentários e todos pareciam estar animados para compartilhar suas experiências.

Em meio aos comentários, uma das estudantes me perguntou: “*Mãe, posso ir ao banheiro?*” Todos começaram a rir. Tentando acalmar os ânimos, expliquei que a confusão era natural, poderia acontecer com qualquer um, mas que seria melhor que me chamasse de “*teacher*”. Mas, por ter ficado embaraçada pela confusão, a estudante retrucou: “*Não, vou te chamar de vó, então! Porque você é muito velha para ser minha mãe mesmo.*” Novamente, todos começaram a rir.

Apesar de externamente manter a calma, por dentro fiquei com raiva do comentário da estudante, que considerei grosseiro e desrespeitoso. E também fiquei indignada por ela achar que eu era muito velha para ser sua mãe, já que ainda me considerava jovem, por estar na casa dos trinta anos. Além disso, minha filha tinha apenas três anos na época.

Mesmo assim, respondi em tom de brincadeira que preferia que ela me chamasse de *teacher*, uma vez que não éramos parentes. Mas ela insistiu e reafirmou que me chamaria de vó dali em diante. Percebendo que ela parecia querer me deixar irritada, eu sorri e concordei,

dizendo que se ela preferia assim, poderia fazê-lo sem problemas. Queria mostrar a ela e aos outros que não me importava nem um pouco.

A adolescente continuou me chamando de ‘vó’, em português mesmo, ao longo da aula e por algumas aulas seguintes, até que se cansou e voltou a me chamar de ‘teacher’. Apesar de nenhum outro estudante ter aderido à ‘brincadeira’, a situação me deixou muito desconfortável. Por causa disso, no restante do semestre letivo eu fiquei tensa e ansiosa ao entrar na sala para ministrar aulas para aquela turma, tanto que minhas mãos chegavam a suar.

Apesar da questão de a idade ser uma questão pessoal (e o que não é, em uma pesquisa autobiográfica?), decidi incluir essa narrativa por considerar que o etarismo que sofri não deva ser silenciado, pois acredito que a situação exista em diversos espaços profissionais, mesmo sendo pouco discutida. Admito que, em alguns contextos, como o Ensino Superior, professoras mais velhas sejam valorizadas por sua experiência, mas isso nem sempre acontece nas instituições de ensino, nas quais muitas vezes a juventude é um dos critérios considerados nos processos seletivos para o trabalho com crianças e adolescentes.

Novamente, uma pergunta inocente feita por uma estudante havia gerado uma discussão, provocando questionamentos internos e reflexões. Na época, eu sabia que era mais velha que os outros professores da instituição, que estavam na casa dos vinte anos, mas eu não me sentia ‘velha’ aos trinta e seis. Além disso, para além da questão da idade, ao sentir-me desrespeitada, eu decidi não confrontar a estudante, conversar, ou buscar uma solução.

Assim, entendo que aquele foi um momento com o qual eu não soube lidar, decidindo ignorar o desconforto para evitar conflitos, o que percebo ser minha primeira reação diante de situações de tensão ou quando uma de minhas vulnerabilidades vem à tona. Eu me encolho, sentindo-me paralisada diante de um ataque, sem conseguir reagir.

Acredito que esse comportamento seja uma defesa, uma busca de proteção, considerando que quanto menos eu me exponho, menor o risco de cometer um erro e de fracassar. Ao permanecer em minha zona de conforto, evitando situações de conflito e discussões, eu não corro riscos. Mas também não cresço!

Por muitos anos, permaneci nessa zona de conforto e previsibilidade, procurando realizar as atividades e funções de acordo com as normas e roteiros estabelecidos para as aulas, de modo a evitar os conflitos e os riscos. Isso levou-me a trabalhar “no piloto automático”, sem pensar ou questionar minhas ações e atitudes frente aos discentes e ao ensino e aprendizagem do idioma. Até que, um dia, uma nova experiência me provocou.

Mudando minha prática: saindo do ‘piloto automático’

Era uma turma de inglês intermediário. Eu tinha três do mesmo nível naquele semestre e havia preparado as aulas e os *slides* iguais, com a mesma sequência e as mesmas imagens para apresentar o vocabulário. Eu estava ligada no piloto automático, seguindo o roteiro de aulas, com base no treinamento que havia recebido e nos manuais da instituição.

Como a turma era no segundo horário, eu havia acabado de sair da outra sala na qual trabalhei as mesmas duas páginas, na sequência do livro, atividade após atividade. Mas naquela segunda turma não funcionou tão bem. Os estudantes estavam dispersos, conversando e interagindo pouco comigo e com o material que eu havia preparado. Um discente em particular, que nunca prestava atenção, comentou que não gostava de inglês, não ia usar para nada e que preferia estar na fazenda. Precisei forçar a participação com perguntas e fiquei irritada pensando que adolescentes “eram assim mesmo” e isso não iria mudar.

Mas ao final do dia, enquanto caminhava para casa, pensei que deveria haver uma forma de engajá-los e motivar a participação. O que eu poderia fazer? Pensei que os discentes eram bem diferentes uns dos outros e deveriam ter interesses diversos. E que talvez eu devesse pensar em materiais diferentes para cada turma. A ideia me acompanhou a semana toda enquanto usava o material já preparado nas aulas, com o mesmo roteiro, os mesmos exemplos e as mesmas imagens.

Entretanto, na aula seguinte com aquela turma, pude conversar com o estudante que gostava da fazenda. Perguntei sobre seus interesses e ouvi que amava cavalos e que pretendia cuidar da fazenda do pai quando ficasse mais velho. Um dos colegas comentou que gostava muito de viajar e que queria aprender inglês para poder conversar fora do país. Essas interações me abriram os olhos e eu tive a ideia de personalizar o material de cada turma com base nos interesses dos aprendizes.

Passei o final de semana preparando materiais novos e inserindo imagens e vídeos de atividades variadas, incluindo um vídeo sobre cavalos e rodeio com áudio e legendas em inglês e outro sobre uma viagem de trem pela Europa, com algumas entrevistas. Pretendia incluir o material apenas na turma que ficava dispersa, pois não queria me arriscar a sair do roteiro nas outras.

Cheguei mais cedo naquele dia e fiz o download de todas as aulas no computador da sala, para garantir que os links para os vídeos estavam funcionando direitinho. Na primeira aula, segui o livro e os estudantes participaram, como de costume. Na segunda aula, trabalhei o material novo, saindo do roteiro do livro didático e inserindo novas discussões a partir dos

vídeos e imagens que havia preparado.

Apesar de esperar alguma reação positiva da turma, pois de modo geral as novidades costumam chamar a atenção dos adolescentes, fiquei surpresa com o efeito na participação e na dinâmica da aula. Todos ficaram mais atentos ao material e usaram muito mais a língua inglesa para fazerem perguntas e conversarem sobre os temas que não estavam no livro. Não houve conversas paralelas em português e a aula passou voando.

O estudante que nunca participava ficou encantado com o vídeo dos cavalos. Além de prestar muita atenção, fez comentários em inglês e participou das atividades pela primeira vez. Depois da aula, o estudante me disse que não sabia que poderia usar o inglês para aprender sobre os animais e para falar sobre o que gostava. Eu aproveitei para lembrá-lo de que havia muito material em inglês sobre treinamento de cavalos e rodeios que poderia ser estudado. Ao final da aula, aquele discente saiu da aula sorrindo e eu me senti bem por ter motivado sua participação na aula.

Assim, a experiência que vivenciei naquela sala de aula, proporcionando uma oportunidade para que o estudante aprendesse um pouco mais sobre seus animais preferidos, usado a língua inglesa, me trouxe muitas aprendizagens. Percebi que estava sempre no piloto automático, satisfeita quando turmas do mesmo nível me eram designadas para que pudesse usar os mesmos materiais. Antes, achava que preparar aulas diferentes implicava perder tempo e trabalhar mais. Não pensava que as aulas repetitivas e discussões engessadas poderiam prejudicar a motivação, a participação, e até mesmo, a aprendizagem.

Foi a primeira vez que voltei o olhar crítico para mim, para o que estava fazendo e como estava desenvolvendo minha prática. Antes dessa aula, estava no piloto automático, seguindo roteiro e o livro como um robô, sem questionar nada e sem me arriscar nas discussões. Acreditava que bastava usar *slides* e um livro digital para que minhas aulas fossem automaticamente dinâmicas e interessantes para os discentes.

Essas compreensões conduziram-me à dissertação de Costa Júnior (2021), que também investigou narrativamente suas experiências enquanto professor. Lendo seu trabalho, pude refletir sobre questões relevantes para minha prática docente, especialmente no que tange ao ensino de língua inglesa, tais como a importância de considerar o contexto da sala de aula, os interesses dos discentes, a realidade de cada turma e as condições de infraestrutura dos espaços da escola, além da necessidade de adaptação às demandas que surgem ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Na dissertação de Costa Júnior (2021), também identifiquei-me com o sentimento de

insegurança, de não sentir-me preparada o suficiente para a prática de sala de aula, muitas vezes manifestada por dúvidas e ansiedades. Com o professor-pesquisador, eu compartilhava a ilusão de que um professor precisa “ter todas as respostas” (Costa Júnior, 2021, p. 64), algo que ainda estou trabalhando para superar.

Mesmo hoje, sinto que sou muito exigente comigo mesma e que, como o pesquisador, preciso aprender a respeitar meus limites e aceitar minhas vulnerabilidades como parte do processo de crescimento. Compartilho de seu entendimento de que somos professores “em construção” (Costa Júnior, 2021, p. 45), continuamente buscando aprimorar nossa prática pedagógica e que, para fazê-lo, precisamos sair de nossa zona de conforto.

Assim, entendo que aquela experiência foi marcante porque interrompeu minha história de instrutora de ensino acomodada, treinada, acostumada a seguir um roteiro e dependente do livro didático. Serviu para me tirar do piloto automático, de preparar *slides* engessados, com discussões baseadas apenas no livro, sem considerar as diferenças entre as turmas, a individualidade dos aprendizes e seus interesses diversos.

Desse modo, uma experiência que começou com o objetivo de ministrar uma aula que agradasse aos discentes e aumentasse a participação foi um divisor de águas para mim, ao dar início a um processo de mudança em meu modo de ensinar e me relacionar com os estudantes. Eu consegui tirar o foco de mim e voltá-lo para eles, considerando suas opiniões e preferências como parte importante da aula; comecei a enxergá-los, a tentar realmente vê-los e ouvi-los a cada aula; deixei de considerar uma turma de aprendizes como uma ‘massa’ homogênea, passando a perceber e valorizar os discentes como pessoas únicas e estabelecendo com eles uma relação mais humana, de trocas e respeito.

Isso me fez pensar em tudo que poderia fazer para mudar e melhorar minha prática. Parece algo tão óbvio e tão simples, mas eu não havia percebido o quão automatizadas eram minhas aulas antes disso, sem espaço para diálogos ou temas livres. Passei a acolher os comentários e a pesquisar interesses no início de cada semestre, a modificar algumas atividades e a incluir outros contextos. Foi o início de muitas experiências de aprendizagem com os adolescentes. Até hoje acredito que aprendi mais sobre ser professora com eles do que eles aprenderam sobre a língua inglesa comigo.

Percebo que aquela experiência marcou uma *história interrompida* (*interrupted story*, conforme Murphy, 2004) em minha prática de instrutora, pois iniciei a partir dali um movimento de me afastar da professora ‘no piloto automático’, presa ao livro e dedicada a repetir procedimentos incorporados desde o treinamento, sem a coragem de me arriscar fazendo diferente.

Ao compartilhar minha narrativa com uma pesquisadora experiente, fui confrontada com a noção de que ser professora, assim como viver, implica correr riscos. Assim, entendo que não posso permanecer em minha zona de conforto, reproduzindo padrões e tentando me encaixar e enquadrar os aprendizes em ‘caixas’ ou roteiros padronizados e estáticos. Os aprendizes, com seus comentários e reações, interromperam minha história de ensinar no piloto automático e me provocaram a fazer algo diferente.

Murphy (2004, p. 285) explica que uma história interrompida provoca uma mudança no foco de atenção, nos levando a prestar mais atenção às nossas experiências e trazendo, com isso, a possibilidade de novas histórias. Conforme o autor, “o véu que encobre nossa visão ou entendimento” (*the cloth that obscures our vision or understanding*) é levantado e podemos perceber que não estamos mais presos ao enredo original. Enfrentamos, então, a tensão entre as duas histórias e o desafio de escolher que caminho seguir a partir dessa nova compreensão.

Em meu percurso como instrutora, sinto que a interrupção de minha história, após vivenciar aquela experiência, impulsionou meu desejo de mudança, de (trans)formação, de me mover para além das fronteiras de instrutora, que eu entendia como sendo um lugar de reprodução de procedimentos e aplicação da metodologia preconizada pela instituição.

Foi um momento a partir do qual passei a me preocupar mais com as singularidades e pude começar a desenvolver uma prática pedagógica mais acolhedora, baseada na escuta e no respeito às diferentes necessidades dos aprendizes e à sua individualidade.

Me movendo retrospectiva e prospectivamente no *continuum* de minhas experiências (Dewey, 1976), vejo que eu acreditava que, por meio de testes de nivelamento bem realizados - que eram avaliações padronizadas, muitas vezes distantes da realidade dos aprendizes - cada uma de minhas turmas seria um grupo homogêneo, com o qual seria mais “fácil” trabalhar.

Na época, percebo que eu ainda tinha uma concepção tecnicista e bancária de educação, analisada e criticada por Paulo Freire (2013), acreditando que poderia “adquirir” e acumular mais conhecimentos para ser uma professora melhor e que poderia “ensinar”, realizando “depósitos” de informações e conhecimentos nos discentes.

Além disso, eu acreditava que, quanto mais soubesse, quanto mais informações acumulasse, mais condições eu teria para “transmitir” ou “passar” esses conhecimentos aos estudantes. Hoje, mesmo tendo ampliado minhas concepções e minha visão de mundo e de educação, por vezes sinto que estas noções estão sob a superfície, em meu inconsciente.

Preciso, a todo momento, estar presente e consciente de meus objetivos e práticas, para não cair no “piloto automático” novamente, sem perceber, voltando a reproduzir práticas pedagógicas e atitudes em que não mais acredito, que não mais entendo como sendo o melhor

caminho para mim e para as pessoas com quem estou interagindo.

Essa minha história interrompida foi apenas o primeiro passo de um longo percurso de mudanças em minhas concepções e percepções das pessoas e dos espaços escolares, bem como de suas (e minhas) possibilidades e limitações. Sinto que, a partir daquele momento, eu estava caminhando em direção ao desenvolvimento de uma prática docente mais acolhedora.

Lidando com a ansiedade no dia da apresentação oral

Aquele seria um dia de apresentações orais em todas as turmas. Cada discente escolheria um tema para realizar uma apresentação em língua inglesa com duração de cinco a dez minutos. Como parte da atividade consistia em enviar a apresentação previamente para meu e-mail, eu já sabia quais trabalhos estavam prontos.

Tudo estava acontecendo conforme o previsto até um momento da terceira aula, quando eu abri uma das apresentações na tela. O estudante levantou-se, mas assim que leu o título de seu trabalho, começou a passar mal e precisou sentar-se novamente. Quando eu perguntei o que estava sentindo e se precisava de ajuda, ele me confidenciou que era nervosismo e que não conseguia falar em público.

Tentei acalmá-lo dizendo que estava tudo bem e que depois poderíamos discutir uma alternativa para a apresentação. Ele concordou e eu continuei conduzindo a sequência de apresentações até o final da aula. No intervalo, pedi que ficasse um pouco mais para conversarmos. Assim que os demais saíram da sala, ele me explicou que sempre ficava muito nervoso quando ia apresentar algum trabalho, suando frio e sentindo tonturas. Percebendo que provavelmente ele estava passando por uma crise de ansiedade, expliquei que ele poderia tentar novamente quando se sentisse melhor, ou realizar um outro trabalho alternativo.

Ele estava preocupado com a nota, pois não queria “perder os pontos” da apresentação oral. Após garantir que isso não aconteceria, pois encontraríamos uma alternativa, ofereci a possibilidade de apresentar o trabalho apenas para mim, depois do intervalo, já que eu não teria outra turma depois. Percebi que ele se animou com a ideia, antes mesmo que respondesse, concordando. Durante nossa interação, eu conversei com ele em português e procurei manter uma atitude calma, para que ele se sentisse seguro para escolher o que preferisse, sem se sentir pressionado.

Ele realizou a apresentação em inglês fluente, discorrendo sobre seus esportes preferidos, com fotos e informações muito interessantes sobre eventos olímpicos e as especificações de cada esporte. Ao final, eu elogiei a apresentação, que havia sido bem

preparada e totalmente conduzida em língua inglesa. Mais do que os pontos pelo trabalho, senti que ele ficou aliviado e satisfeito por ter conseguido apresentar.

Ao me agradecer pela oportunidade, revelou que já havia perdido os pontos de muitos trabalhos por receio de conversar com os professores. Eu o orientei a tentar sempre conversar para buscar alternativas, mas que também seria importante se expor aos poucos à situação. Ele me disse que já estava fazendo terapia para a ansiedade, mas que era demorado.

Naquele dia, senti que pude acolher o discente em sua necessidade, bastando para isso dirigir-lhe uma escuta cuidadosa, buscando alternativas e possibilidades. Assim, hoje percebo que, desde o período em que trabalhei como instrutora no instituto, tive oportunidades para oferecer aos estudantes o acolhimento que não recebi na infância, começando a desenvolver uma postura docente mais humanizada e acolhedora.

Com base no respeito às singularidades, comecei, naquele espaço, uma caminhada que me afastava da postura centralizadora e controladora da instrutora que ministrava aulas no piloto automático, presa a roteiros e procedimentos rígidos, ao conseguir adaptar atividades e buscar alternativas e possibilidades em minha prática docente.

Depois de vivenciar aquela experiência, ainda trabalhei no instituto de idiomas por algum tempo, ensinando e aprendendo muito. Mas uma sensação de insatisfação com minha prática começou a me incomodar, até o momento em que percebi que não cabia mais naquele espaço. Senti que precisava seguir em outra direção, embora não tivesse certeza de qual seria. Entrei, assim, no espaço liminal.

Murphy (2004) explica que esse é um lugar instável, de vulnerabilidade, que nos provoca a buscar estabilidade, ao ultrapassá-lo. De modo complementar, Davis (2013, p. 33) define o espaço liminal como um espaço “entre histórias” (*between stories*), caracterizado por incertezas sobre o lugar ao qual pertencemos e sobre o que devemos fazer a seguir.

Pensando nisso, escrevi um poema, compondo sentidos sobre a minha experiência de ter atravessado aquele espaço, na época, movendo-me para fora dele.

Atravessando o espaço liminal

Para onde vou?
por um momento fico sem rumo,
quero me mover,
mas não sei em qual direção

perdida, ansiosa, vulnerável;
Estou no espaço liminal.
Mas a vida é um *continuum* de experiências.
Então, começo a me mover; peço demissão.
Vou na direção de novas experiências:
volto para a faculdade; desta vez, para estudar Letras.
Para ser uma professora melhor,
para ser uma professora ‘de verdade’!
E essa nova jornada de aprendizados
é composta de histórias, muitas histórias.

Assim, atravessando meu espaço liminal, busquei novas histórias. E são essas histórias que narro no capítulo seguinte.

4 - MINHAS EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE LETRAS

Dando continuidade à investigação narrativa de minha jornada de (trans)formação docente, narro algumas das experiências que marcaram minha formação acadêmica no Curso de licenciatura em Letras Inglês.

Início discorrendo brevemente sobre minha entrada no curso de Letras, que foi a realização de meu sonho de menina - daquela menina que queria ser professora - e que permitiu-me chegar onde estou hoje, tornando-me uma pesquisadora narrativa.

Expectativa e realidade

Em meu primeiro dia de aula, eu estava muito ansiosa pelo que poderia acontecer (ao escrever isso, percebo que a ansiedade parece ser uma companhia que não consigo abandonar, embora precise). Muitas dúvidas povoavam minha mente e eu me questionava se seria bem recebida no ambiente acadêmico ou se sofreria algum tipo de discriminação pela idade ou pelo fato de minha primeira graduação ter sido há duas décadas. Novamente, o medo do julgamento e da rejeição me colocava na defensiva.

Pensei que muito havia mudado em relação ao ensino e ao que era esperado de uma estudante universitária. Dentre os medos que me acompanharam naquele dia estava o de não estar preparada para enfrentar o mundo da tecnologia, já que em minha primeira graduação não havia internet nem outros recursos e tecnologias digitais para realizar as atividades.

Minha expectativa era de ficar isolada, ter dificuldades para acompanhar o ritmo dos colegas - muito mais jovens - ou não conseguir atender às exigências dos trabalhos e dos professores. Apesar de me sentir segura em relação ao idioma, já que havia estudado inglês por muitos anos e atuado como instrutora de ensino por dez anos, não sabia o que esperar das aulas avançadas de língua inglesa ou do novo ambiente.

Novamente, a questão da idade me acompanha nessa etapa de minha formação como professora. Embora entenda que as experiências prévias na academia e também como professora no instituto de idiomas tenham sido positivas, pois permitiram uma troca de conhecimentos com os colegas e facilitaram minha adaptação ao curso e ao novo cenário acadêmico, percebo, ao escrever sobre esse período, que ser mais velha afeta minha autoestima e me deixa insegura. Acredito que isso se deva à minha necessidade de pertencer ao grupo (desejo de pertencimento) e sentir que corria o risco de ser discriminada ou mesmo excluída de eventos, atividades ou oportunidades.

Apesar de isso não ter acontecido, eu me mantive em estado de alerta e em permanente ansiedade, movida pelo desejo de provar - mais para mim mesma que para os outros - que eu era merecedora e capaz, apesar da minha idade. Esse cenário, de enfrentar um novo ambiente no qual me sentia insegura, com medo de não pertencer, de não ser aceita, me levou a conviver com esse sentimento de ansiedade constante, que transferi para a realização de atividades e participação nas aulas, tentando fazer tudo bem feito e obter desempenho acima da média, como que para provar que eu merecia estar ali, ocupando uma vaga em um curso de licenciatura de uma universidade pública.

Contudo, reconheço que o fato de ter me sentido bem recebida e acolhida pelos colegas e professores facilitou minha adaptação e minha permanência no curso e permitiu que eu concluísse minha formação acadêmica sem dificuldades. Ao longo do curso, eu pude experienciar o senso de pertencimento ao grupo e ao meio acadêmico, o que me motivou a continuar e a buscar novas oportunidades de aprendizagem, além das aulas, de onde surgiu um desejo de participar de uma iniciação científica (IC), período que eu exploro a seguir.

O início de minha jornada como pesquisadora narrativa

O primeiro semestre do curso transcorreu sem problemas e me proporcionou muitos aprendizados. Foi nesse período, enquanto eu cursava a disciplina '*Habilidades Integradas em Língua Inglesa I*', componente obrigatório da grade curricular, que vivenciei meu primeiro contato com a escrita narrativa de cunho autobiográfico, ainda fora do contexto da pesquisa narrativa conforme Clandinin e Connelly (2000, 2015).

Como parte da disciplina, foi proposta uma atividade na qual eu teria que escrever relatos semanais sobre minhas experiências. Sendo assim, durante o semestre, escrevi um diário no qual registrava minhas vivências e impressões pessoais em relação à matéria, às leituras e atividades propostas. Essa atividade, além de aprimorar minha habilidade escrita na língua inglesa, foi meu primeiro contato com a narrativa, a partir do qual pude perceber que escrever e refletir sobre minhas experiências contribuiria para meu aprendizado e crescimento pessoal e profissional.

No mesmo período, percebi que, em contraste à minha facilidade com a língua inglesa, eu tinha pouco conhecimento na área de Literatura, disciplina com a qual tive pouco contato ao longo de minha vida acadêmica, já que, quando cursei a educação básica, o foco havia sido na língua portuguesa e no estudo de gramática e sintaxe. Assim, pensei em fazer uma iniciação científica na área, como uma oportunidade de ampliar meus conhecimentos.

Me candidatei, então, à vaga oferecida pela professora de Literatura, para trabalhar em projetos com seus doutorandos, no estudo e pesquisa de textos literários. Eu não fui escolhida no processo seletivo, mas logo em seguida, durante a orientação de matrícula para o semestre seguinte, uma proposta inesperada deu início a uma nova jornada.

Ao ficar sabendo de meu desejo de realizar uma iniciação científica, uma professora me convidou para trabalhar em seu projeto sobre experiências inovadoras no ensino e aprendizagem de línguas. Assim, em julho de 2019, iniciei minha jornada na pesquisa narrativa e a busca pelo entendimento de minhas práticas.

Desde o início, o projeto de desenvolver uma experiência inovadora de ensino e aprendizagem da língua inglesa, baseada na gamificação, me interessou bastante, pois seria uma oportunidade de trabalhar com as tecnologias digitais, bem como de ampliar minha experiência docente. Por outro lado, o projeto representou um desafio, por ser muito diferente de tudo o que eu havia feito anteriormente.

Descobri, assim que iniciei as leituras e o estudo sobre a pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015), que estaria desenvolvendo um trabalho muito diferente de minhas experiências acadêmicas anteriores. Até então, eu havia produzido textos e trabalhos acadêmicos considerados científicos do ponto de vista positivista, com base no levantamento de hipóteses e na busca de resultados a serem generalizados, relatando os acontecimentos sob a perspectiva de uma observadora distante da experiência, desconsiderando minhas emoções, dúvidas, incertezas, participação e aprendizagens.

Percebi, na época, embora ainda estivesse engatinhando nesse novo caminho, que a pesquisa narrativa descortinava outras possibilidades para entender minhas experiências e minhas práticas. Cada experiência vivenciada e narrada me permitia a composição de sentidos e me colocava num processo de reflexão, movimento e mudança. Adentrar na pesquisa narrativa era como estar no mar, enfrentando a força das águas em constante movimento, em um processo infinito de possibilidades, com muito a descobrir.

Na paisagem da pesquisa narrativa, minhas percepções e compreensões poderiam se modificar a qualquer momento, a partir de novas experiências e perspectivas. Muitos questionamentos eram levantados continuamente e alguns ficavam sem resposta, pois não havia uma receita pronta de como fazer pesquisa narrativa.

Assim, esse não foi um processo fácil, pois eu sempre gostei de oferecer e encontrar as respostas, especialmente na sala de aula, tanto enquanto aluna como quanto professora. Ao ingressar no curso de Letras, eu buscava receitas e aquisição de conhecimentos, não esperava encontrar outros *puzzles*, ou seja, mais inquietações e questionamentos; minha expectativa era

acumular conhecimentos, numa concepção bancária - conforme discutida por Freire (2013) - e tradicional de educação, e não construir conhecimentos e até mesmo o meu próprio currículo. O vazio, o não saber, me apavorava! E até hoje essa vulnerabilidade me acompanha.

Sobre esse início do projeto de iniciação científica e meu primeiro contato com a pesquisa narrativa, escrevi a reflexão que compartilho a seguir.

“Sei que o processo será longo e desafiador, e que terei dúvidas, questionamentos. Espero conseguir não ficar dependente de encontrar as respostas, pois isso seria um fator limitante de minha experiência. Almejo experienciar e encontrar sentido em cada ação e contexto, com a ajuda dos que fizerem a jornada comigo, quer sejam docentes ou discentes. E com certeza precisarei lidar com meu perfeccionismo, minha ansiedade, e minha irritante mania de querer saber tudo a todo momento. Até porque ninguém sabe tudo. Cada um sabe aquilo que consegue apreender das suas experiências, que pode ser totalmente diferente da percepção de outros, que tiveram vivências diferentes. Não existe só uma verdade que vai “emergir”, algo pronto a ser “descoberto”. Minhas leituras iniciais sobre a pesquisa narrativa me mostraram que ao invés de verdades inequívocas, existem experiências a serem vividas, pensadas e repensadas à luz de novas vivências, num contínuo movimento de ir e vir, nunca estático, sempre um processo, como o mar”. (Minhas notas de campo, 2019).

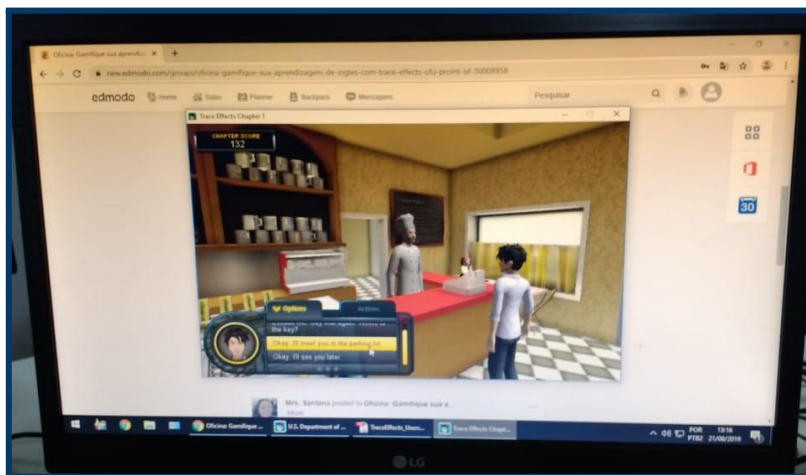
Ao reler minhas reflexões de pesquisadora narrativa iniciante, percebo que eu já me defrontava com diversas vulnerabilidades, tais como meu perfeccionismo, minha ansiedade e minha dificuldade em lidar com o não saber. Além disso, ao sair de minha zona de conforto, sinto que eu estava iniciando, ao vivenciar aquela experiência, um percurso de (trans)formação também como pesquisadora narrativa.

Nesse processo, me identifico com Kennedy (2020) quando a pesquisadora explica que precisamos encarar nossas vulnerabilidades como sendo uma parte natural do processo de pesquisa, enfrentando os desafios, as dores e os riscos ao longo do caminho com coragem, para que sejam uma fonte de entendimento, bem como oportunidades de crescimento.

Assim, apresento outro momento desafiador que enfrentei em minha primeira investigação narrativa, intitulada ‘*Integrando o jogo digital Trace Effects no processo de ensino e aprendizagem de inglês: uma pesquisa narrativa*’ (Santana; Souza, 2020), na qual conduzi uma oficina de ensino-aprendizagem de língua inglesa baseada na gamificação, a partir do jogo digital *Trace Effects* (Figura 5), desenvolvido pelo departamento de estado

estadunidense com o objetivo de para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, hoje descontinuado.

Figura 5 - Fotografia 2 - Jogo *Trace Effects*



Fonte: produzida pela autora (2019). Fotografia do jogo *Trace Effects* na tela do computador, sendo usado em uma aula da oficina de gamificação.

Descrição da imagem: fotografia da tela de um computador em uso durante a oficina. No fundo, de cor branca, temos a plataforma Edmodo aberta e na frente, a imagem de uma das cenas do jogo educativo de aprendizagem de língua inglesa, *Trace Effects*. Nesta cena, o personagem principal encontra-se em pé diante de um balcão em uma cafeteria e um funcionário está de frente para ele. No canto inferior esquerdo, aparece a caixa de diálogo com as opções de frases a serem selecionadas pelo participante.

A seguir, apresento a reflexão que escrevi sobre esse desafio que marcou minha formação docente, retirada de minhas notas de campo.

“Hoje, me deparo com o desafio de experimentar o jogo ‘Trace Effects’ como parte de meu projeto de iniciação científica, sobre gamificar a aprendizagem da língua inglesa. Apesar de ter adorado a ideia desde o início, quando o jogo foi sugerido por minha orientadora, concomitantemente surgiu o medo de não dominar a técnica do jogo e ter dificuldade para concluir as tarefas e alcançar os objetivos dos capítulos. Mas jogando fui aprendendo a jogar. A experiência fazendo e reconstruindo a experiência. Fui melhorando minhas habilidades motoras a cada capítulo jogado, e sentindo prazer e orgulho por concluir cada etapa sem ter que pedir ajuda a meus filhos. Quando iniciei o primeiro dos sete capítulos do jogo, precisei ler e reler as instruções no manual. Mesmo assim, levei um bom tempo para sair da primeira sala (ambiente do jogo) com o personagem principal. Meu filho, estudante de Sistemas da Informação, que possui muito mais habilidades e destreza no uso do teclado, explicou-me

como usar as setas para me locomover, mas até hoje tenho dificuldades, realizando as tarefas em velocidade bem menor. Apesar disso, apreciei bastante os momentos de jogo e aprendizagem.

Mesmo já tendo um bom conhecimento da língua inglesa, cada desafio de alcançar os objetivos dentro do jogo e avançar para a próxima fase (capítulo) era vencido após várias aprendizagens, principalmente na questão da movimentação do personagem dentro do jogo. O fato de ser em 3D também acrescentou bastante à experiência, pois tive a sensação de que o personagem era real, uma pessoa que poderia existir fora da tela e que realmente precisava resolver problemas e persuadir outros a ajudá-lo. Sei que ainda vou aprender muito a respeito do jogo e suas múltiplas formas de interação com os participantes da oficina que irei ministrar em breve, e já estou animada com a perspectiva.

Quando penso nessa oficina que em breve se iniciará, surge uma certa ansiedade, um receio de não corresponder às expectativas dos participantes, por não ser uma expert em jogos, mas sei que minha dedicação e entusiasmo pelo processo podem compensar a inexperiência com tecnologia. Juntamente com essa reflexão, aparecem os primeiros questionamentos em minha narrativa, como: Será que aqueles que se inscreverem na oficina estarão esperando uma expert em jogos? Espero que não. Serei capaz de conduzir o processo sem a ideia fixa de ensinar para, ao invés disso, aprender e vivenciar o processo com eles? Acho que esperam ser apresentados a uma forma inovadora de aprender a língua inglesa, e é o que eu gostaria de proporcionar a eles, essa oportunidade de aprender jogando e a mim, a chance de aprender ensinando” (Minhas notas de campo, 2019).

No processo de retomar minhas notas de campo e as narrativas da oficina, que escrevi durante a iniciação científica, relembro a etapa de planejamento e preparação do material, iniciada antes do primeiro encontro. Eu tentei deixar tudo organizado e preparado com antecedência, mesmo antes de conhecer os participantes, que seriam adultos, estudantes da graduação, servidores, ou membros da comunidade.

Assim, além do plano de curso, elaborei os planos de aula e o material que seria utilizado em cada encontro, selecionei sites e materiais de apoio, confirmei as inscrições por e-mail, criei um grupo em aplicativo de mensagens e uma turma virtual na plataforma educativa *Edmodo* (hoje descontinuada), para interação com os participantes.

Com todos esses preparativos, eu tentava garantir que tudo estivesse ‘perfeito’ para o início do projeto, procurando realizar um planejamento ‘ideal’, que servisse de roteiro para a condução das atividades ao longo dos doze encontros com os participantes.

A seguir, compartilho outro trecho extraído de minhas notas de campo, produzido durante o período da oficina.

“Perfeição. É uma meta inatingível que me persegue sempre. Mesmo sabendo que nada acontece exatamente como desejamos ou planejamos, e que existem inúmeras variáveis que vão interferir no resultado, existe a expectativa. É assim que toda experiência começa, com a expectativa. Esperar por algo, ou esperar que algo aconteça como foi idealizado, no meu caso. Sei que a vida não é assim, que não pode ser enquadrada numa caixa perfeitamente organizada e planejada. Mas, sempre que começo algo novo, sinto uma ansiedade, me coloco em clima de espera para saber como terminará. Sou do tipo de pessoa que, se pudesse, leria o final ainda no começo do livro. Entretanto, ao iniciar uma pesquisa narrativa, tenho consciência de que o mais importante, justamente o que será relevante para mim, está concentrado na experiência, no vivenciar dos momentos, sem controle excessivo, deixando o processo seguir seu curso. Sendo assim, faço um esforço para não pensar demais e dominar minha ansiedade. Sei que tudo pode acontecer, e quero abraçar esse desconhecido, seja ele como for”. (Minhas notas de campo, 2019).

Nesse texto, eu exponho novamente a minha ansiedade ao enfrentar a tensão entre expectativa e realidade diante de uma situação nova, uma vulnerabilidade recorrente ao longo de minha prática docente, bem como a busca pela perfeição, que reconheço ser infrutífera.

Depois do período de preparação, finalmente chegou o dia do primeiro encontro com os participantes, que narro a seguir.

Minha experiência no primeiro encontro da oficina

Aquele seria o primeiro encontro da oficina de gamificação. Cheguei à sala do laboratório de línguas com vinte minutos de antecedência, pronta para organizar o ambiente. Estava animada e, para minha surpresa, os equipamentos já estavam ligados, o que simplificou muito o meu trabalho inicial. Os participantes foram chegando e, aos poucos, pude me apresentar e conhecer um pouco mais de cada um.

Logo nas primeiras interações em língua inglesa, percebi que estava diante de um grupo bastante heterogêneo. Enquanto um dos participantes demonstrava fluência compatível com o nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), havia outro iniciante (A1), quando o público-alvo esperado era de nível A2.

Como eu já esperava que isso pudesse acontecer, não fiquei preocupada naquele momento. Mas surgiu o questionamento: *Será que vou conseguir lidar com toda essa diferença?* Afinal, eu estava acostumada com turmas nas quais os estudantes tinham quase o mesmo nível de proficiência no instituto de idiomas, por terem passado por testes de nivelamento antes do ingresso no curso.

Na primeira parte do encontro, realizamos atividades gerais para nos conhecermos e para que eu pudesse realizar um levantamento das expectativas do grupo. Fizemos um quiz no aplicativo *Kahoot!* e todos se inscreveram na turma virtual da plataforma *Edmodo*, onde podíamos interagir e compartilhar informações. Apesar de demonstrarem interesse, notei que alguns estavam nervosos ao responder às perguntas e conversar usando a língua inglesa.

Percebendo que não seria tão confortável para alguns participantes acompanharem a aula toda em inglês, passei a fazer alguns comentários e dar as instruções em português. Mesmo assim, percebi que o discente iniciante não estava acompanhando o ritmo e esperava que eu conversasse com ele apenas em português, o que fiz em vários momentos, com receio de desmotivá-lo. Pensei que, se todos fossem iniciantes, seria mais fácil ir aumentando gradualmente a imersão na língua, mas havia também a pressão dos demais por uma interação em inglês. Fiquei em dúvida de qual seria a melhor maneira de lidar com a situação.

Decidi esperar um pouco mais e observar como os iriam se comportar no próximo encontro, pretendendo dar mais atenção individualizada durante o uso do jogo, incentivando perguntas e oferecendo ajuda quando necessário. Em seguida, passamos ao jogo.

Cada participante estava em uma estação de trabalho dotada de computador, com o jogo instalado, bem como fones de ouvido e acesso à internet. Assistimos juntos ao vídeo introdutório e todos pareciam animados para começar a jogar. Após acessarem o material, antes de iniciarem o primeiro capítulo (referentes às sete missões a serem completadas no jogo), leram parte do manual disponibilizado.

Aproveitei esse momento para circular entre as estações de trabalho e esclarecer eventuais dúvidas. Essa parte fluíu muito bem e os participantes pareciam engajados na atividade. O discente mais avançado terminou tudo rapidamente e conversamos sobre suas impressões, facilidades e dificuldades.

Depois, como havia um outro participante com mais dificuldade para seguir os comandos do jogo, sugeri que se sentassem juntos para conversarem. Assim, poderia praticar o idioma enquanto ajudava o colega. Enquanto isso, o discente iniciante concluiu as atividades sem dificuldade, com dúvidas pontuais, demonstrando habilidade com o ambiente digital.

Mas um outro participante deixou-me preocupada. Suas expectativas pareciam não se alinhar com os objetivos da oficina, de aprendizagem de língua inglesa por meio de jogos. Após revelar que seu objetivo era conversação em língua inglesa, pareceu ignorar o jogo e me chamava apenas para conversar. Tentei conduzir os diálogos para os temas das atividades, mas percebi sua preferência por abordar outros temas não relacionados. Fiquei um pouco apreensiva sobre como iria conduzir a situação nos próximos encontros.

Mas as duas horas do encontro passaram muito rápido! Ao final, a maioria estava sorrindo e apenas o discente iniciante demonstrava certa apreensão. Conversamos sobre isso e tentei encorajá-lo a continuar. Ele revelou que aprender o idioma seria importante para sua formação, mas que estava com dificuldades. Fiquei um pouco preocupada, mas decidi oferecer-lhe uma atenção mais individualizada para realizar as atividades.

O primeiro aspecto da experiência vivenciada naquele primeiro encontro que eu gostaria de discutir refere-se à heterogeneidade da turma. A expectativa era de que isso acontecesse, por ser um curso de extensão aberto ao público e sem nivelamento, diferentemente do que costumava acontecer no instituto de idiomas em que trabalhei, no qual as turmas eram constituídas com base na avaliação prévia do nível de proficiência dos alunos.

Mesmo assim, apesar de esperado, vivenciar aquela realidade não deixou de me surpreender. Fiquei imediatamente preocupada em como iria atender às necessidades de todos os participantes, sendo as mesmas tão diversas.

Nesse momento, buscando outra forma de compor sentidos sobre minha experiência enfrentando a heterogeneidade no primeiro encontro da oficina, compus o poema que compartilho a seguir.

E agora? O que fazer? (Diante da heterogeneidade)

Primeiro encontro da oficina!
No laboratório, tudo preparado!
E eu, achando que também estava...
Eu tinha muitas expectativas.
Mas o que, realmente, eu esperava?

Conversando, percebi as diferenças.
Mas já não esperava?

Não, a diferença era tão grande,
que fiquei surpresa e preocupada.

E agora? O que fazer?

Deparei-me com o não saber.

Vamos jogar?

O jogo quebrou o gelo.

Risos. Leveza. Um pouco de paz.

No Edmodo, tínhamos recursos, possibilidades.

Eu poderia personalizar!

Seria esse o caminho?

No jogo, havia missões, diálogos e opções.

E tínhamos um manual que explicava como jogar.

E para mim? Não havia um manual de como ensinar.

Dúvidas. Desafios.

Como eu poderia ajudar?

Explicações passo a passo.

Podia fazer duplas, propor interações!

Progresso. Sorrisos.

Mas havia tensões e dificuldades.

O que eu poderia fazer?

Oferecer escolhas, caminhos, atenção individualizada.

Seria esse o caminho?

Havia possibilidades.

De aprender, ensinando; me desafiando.

Mas eu tinha dúvidas, incertezas.

Como lidar com a heterogeneidade?

O não saber me incomodava!

E agora? O que fazer?

Hoje, refletindo sobre a heterogeneidade daquele grupo de participantes, entendo que essa constitui a realidade dos professores em sala de aula, pois cada aprendiz é uma pessoa única, o que torna toda turma heterogênea, mesmo sem considerarmos os diferentes níveis de proficiência em língua inglesa. Entendo que essa é uma tensão que vou vivenciar ao longo da carreira docente, que preciso aceitar como um desafio natural e não como um obstáculo.

Assim, compreendo que meu desconforto diante da heterogeneidade da turma veio da de minha dificuldade em lidar com o não saber: não saber o nível dos participantes, não saber como lidar com suas diferentes expectativas e necessidades; não saber se conseguiria propiciar oportunidades de aprendizagem a todos. E aceitar ocupar esse lugar do não saber, das incertezas, ou seja, me permitir vivenciar o desconforto, é um exercício que preciso realizar se pretendo aprimorar minha prática docente.

Dessa forma, reconheço que o processo de identificar minhas vulnerabilidades enquanto professora constitui parte importante do caminho para compreender minha trajetória de formação, mesmo que isso implique confrontar-me com minhas inseguranças e expor minhas fragilidades. Afinal, é preciso admitir que, como professora, também estou em constante aprendizado.

Percebo, também que, mesmo insegura diante das diferenças e sem saber como lidar com a situação da heterogeneidade, já neste primeiro período da graduação, eu buscava caminhos para flexibilizar o planejamento, ouvir os aprendizes, adaptar meus planos e dirigir atenção individualizada aos participantes.

Assim, mesmo sem ter as respostas, sinto que estava disposta a buscá-las, demonstrando abertura, cuidado e a capacidade de reflexão sobre minha prática. Por outro lado, reconheço que vivenciei a tensão das diferentes expectativas dos participantes. Eu esperava que todos entrassem na oficina cientes de que seria uma experiência de aprendizagem com jogos (gamificação), como havia sido divulgado na proposta do curso, antes mesmo das inscrições. Entretanto, na realidade do primeiro encontro, percebi que os objetivos e expectativas teriam que ser renegociados a cada encontro.

A oficina continuou acontecendo e, no terceiro encontro, vivenciei outra tensão com os participantes, como compartilho a seguir.

Percorrendo as estações de trabalho

Neste encontro finalizamos o terceiro capítulo do jogo. Os participantes precisavam alcançar os objetivos (*checkpoints*) do capítulo e a maioria teve um pouco mais de dificuldade

que nos anteriores. Os diálogos estão exigindo um pouco mais de vocabulário e estruturas gramaticais. Dessa forma, caso não compreendessem algum trecho e tivessem dificuldades de efetuar as escolhas nas caixas de diálogo, o jogo iria travar as possibilidades de continuidade.

Para evitar que isso acontecesse, permitindo que todos os participantes avançassem no jogo, percorri as estações de trabalho, parando ao lado de cada aprendiz para oferecer orientações na escolha das opções dentro das caixas de diálogo.

Notei que um dos participantes avançava rapidamente nas etapas do jogo, sem observar as opções com o devido cuidado, como se as estivesse escolhendo aleatoriamente. Ao acompanhar de perto o processo, percebendo que suas dificuldades de compreensão da língua estavam afetando seu progresso, sugeri que retomasse a seção de prática de vocabulário (*Language Practice*) na tela inicial do jogo, antes de prosseguir. Seguindo minhas orientações, ao final do encontro, o estudante havia conseguido ultrapassar os desafios.

Em outra das estações de trabalho, encontrei um dos participantes acessando outros conteúdos não relacionados às atividades propostas. Ao ser questionado sobre isso, mencionou que já havia concluído a tarefa, embora eu pudesse ver que ainda faltava muito a ser feito. Conversei sobre a importância de tentar encontrar, dentro das atividades do jogo ou nos links extras (postados no *Edmodo*), algum assunto relacionado ao capítulo de seu interesse, para que pudesse aprender mais vocabulário, colocações, expressões idiomáticas e estruturas, que eram seu foco nas aulas, como havia me informado anteriormente.

Tentei explicar a importância do jogo como o ponto central de nossos encontros, pois era o material base para as nossas interações. No entanto, senti dificuldade em orientar a conversa para a proposta da oficina e percebi que estava me distanciando da atividade ao tentar, sem sucesso, conectar os conteúdos do encontro aos temas levantados pelo participante. Essa situação me provocou desconforto e trouxe de volta a tensão entre a necessidade de respeitar as necessidades individuais e o meu desejo de manter o foco e o andamento das atividades.

Após algum tempo, sugeri que ele retomasse o jogo por alguns minutos para depois continuar explorando os outros temas, o que ele aceitou, deixando-me aliviada por sentir que a atividade havia retomado o curso planejado.

Essa experiência me fez refletir sobre como conduzir as atividades quando os interesses individuais parecem se desconectar da proposta, ou seja, o quanto eu poderia ou conseguiria flexibilizar as propostas para acomodar os interesses e necessidades dos estudantes.

Nesse ponto, retomo a minha discussão do capítulo anterior sobre minha concepção de currículo. Quando desenvolvi a oficina, eu ainda estava cursando o segundo período do curso de Letras e desconhecia a noção de currículo como um fluir de eventos (Mello, 2020), discutida em *Minhas experiências na infância*.

Assim, eu ainda não compreendia que, como cada pessoa vivencia e constrói seu próprio currículo de vida, partindo de seus interesses e necessidades, não cabia a mim dirigir as buscas do participante para os meus interesses e objetivos. Hoje, compreendo que o currículo não pode ser imposto, pois precisa ser vivenciado. Entretanto, reconheço que minhas atitudes não derivam apenas da falta de um maior entendimento sobre a noção de currículo. Percebo o quanto minhas emoções e vulnerabilidades, principalmente a ansiedade e a necessidade de controle, interferiram em minha prática.

Como discuti no capítulo anterior, minha ansiedade está associada ao medo de ser julgada e de cometer erros. Ao reconhecê-la como uma reação emocional exagerada, percebo que preciso aprender a identificar os momentos em que interfere em minha prática, de modo a reduzir minha rigidez e a necessidade de controle sobre as situações. Apesar de ter reconhecido, na época em que desenvolvi a oficina, que preciso “manter uma postura aberta e disposta à mudança, à reavaliação e à adaptação” (Santana; Souza, 2020, p. 1020), mantendo a flexibilidade ao longo do processo, hoje percebo que minha ansiedade me manteve focada na realização de atividades, de modo a cumprir os objetivos propostos.

Da mesma forma, investigar narrativamente essa experiência me fez perceber o quanto a minha necessidade de controle afetou minha prática naquele momento. Como Santiago (2021), pude perceber que raramente as atividades ocorrem como planejamos. As experiências compartilhadas pela professora-pesquisadora ajudaram-me a confrontar outras vulnerabilidades, com meu desconforto frente à mudança e a busca por certezas e controle.

Compartilho com Santiago (2021) não somente o receio de me expor e de me sentir vulnerável, mas também a crença de que posso me fortalecer com o apoio de minha orientadora e dos colegas do GPNEP, nos momentos difíceis do processo de busca por compreensões e respostas a meus questionamentos.

Enquanto professora, entendo que preciso abandonar a rigidez e a necessidade de controle em prol da flexibilidade e da abertura para as possibilidades, para que possa criar *espaços seguros* (Clandinin; Connelly, 1995) e oferecer oportunidades de aprendizagem aos estudantes. Entretanto, investigando narrativamente minha prática, percebo que busquei controlar o jogo e os resultados, bem como o avanço dos participantes, sem permitir que cometessem os erros necessários à aprendizagem ou enfrentassem os desafios sozinhos.

Isso, como já discuti anteriormente, reflete minha concepção de erro como fracasso, algo a ser evitado, e não como uma oportunidade de aprendizagem, uma noção deturpada advinda de minha educação de base tradicional, que ainda assombra minha prática docente.

Entendo que os conhecimentos que construí ao longo do percurso encontram-se aninhados em meus conhecimentos corporificados e relacionais (Murphy, 2004), bem como influenciados por aspectos inconscientes. Assim, compreendo que a mudança não acontece simplesmente a partir da compreensão cognitiva, pois precisa ser vivenciada integralmente - no corpo, no espaço, nas interações - já que as aprendizagens acontecem de modo holístico, integral e não compartimentalizado.

Ao longo da oficina, eu acreditava que estava proporcionando uma *experiência educativa* (Dewey, 1976), oferecendo oportunidades de aprendizagem que respeitassem a “individualidade, as diferenças e a autonomia dos alunos” (Santana; Souza, 2020, p. 1021), pelo fato de ter oferecido orientações, sugestões e realizado adaptações nos planejamentos, acompanhado o progresso dos participantes. Entretanto, hoje entendo que a qualidade da experiência não pode ser estabelecida pelo professor, precisando ser vivenciada pelo aprendiz, seja ele discente ou docente.

Por outro lado, reconheço que nem sempre é possível desenvolver atividades que contemplem a amplitude dos interesses individuais, aceitando que minhas propostas poderão não envolver todos os participantes. Mas aprendi que preciso estar atenta às suas necessidades, de modo a não ignorá-las, como na vinheta que narro a seguir.

Apresento uma vinheta composta a partir de minhas notas de campo e da narrativa do oitavo encontro com os participantes da oficina. Como explicam Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005, p. 70), a vinheta narrativa constitui uma forma de capturar brevemente o que foi apreendido ao longo de certo período de tempo - como em um “retrato compacto” - que permite a composição de novos sentidos e entendimentos sobre a experiência.

Destaco que, nesta vinheta, de modo a preservar o anonimato dos envolvidos, nomes e detalhes pessoais foram ficcionalizados.

Ignorando Sophia

Sendo uma intercambista da Itália, o objetivo de Sophia com a oficina era desenvolver suas habilidades na língua inglesa. Assim, como o trabalho com as habilidades de comunicação oral era um dos nossos objetivos em comum, eu procurava utilizar o inglês para me comunicar com a turma durante os encontros sempre que possível, falando o português

com cada um em particular, quando percebia que não estavam compreendendo o que havia sido explicado. Mas, apesar de minhas orientações, notei que, desde o primeiro encontro, mesmo se dedicando bastante, Sophia demonstrava dificuldades com as instruções do jogo e as atividades, o que eu atribuía às faltas frequentes devido a seus horários de aulas.

Em um dos encontros, Sophia chegou acompanhada de um amigo, também italiano, que era fluente em inglês e em português. Quando chegaram, expliquei que deveriam se comunicar em inglês. Entretanto, apesar de minha orientação, percebi que a dupla estava se comunicando em italiano, o que parecia estar ajudando a participante a acompanhar e realizar as atividades. Sendo assim, eu não interferei no processo e as atividades foram realizadas de modo fluido, a partir do trabalho colaborativo. Ao final, percebi que aquela havia sido sua aula mais produtiva.

Ao compor essa vinheta, percebi que ignorei o fato de o português não ser sua primeira língua e que, quando eu traduzia ou explicava as instruções para o grupo, a participante não estava sendo contemplada. De sua perspectiva, o português era uma língua tão estrangeira quanto o inglês e isso escapou-me completamente na época.

Entretanto, somente no processo de investigação narrativa, pude perceber que, em diversos momentos de minha prática, priorizei a realização das atividades, com foco no alcance dos objetivos, ou seja, no produto e não no processo de aprendizagem.

Isso permite novas reflexões sobre minhas concepções acerca do papel do professor, centralizador e detentor de conhecimentos a transmitir, fruto de minha base tradicional de educação, que habitam em mim desde as minhas primeiras experiências na infância e que ainda vejo refletidas em minha prática pedagógica, mesmo depois de ter passado por um curso de formação acadêmica em Letras inglês.

Percebo, hoje, realizando um movimento retrospectivo e prospectivo, como a participante poderia ter se beneficiado de uma abordagem plurilíngue nas interações, conforme proposto por Souza *et al.* (2020) e que minha postura rígida, focada apenas no desenvolvimento das habilidades de comunicação oral em língua inglesa (novamente um produto), limitou suas oportunidades de aprendizagem, desvalorizando o processo e prejudicando nossas interações. Compreendo que cada um dos participantes tinha interesses e habilidades diversas que poderiam e deveriam ter sido mais exploradas, mas foram ignoradas para que as atividades pudessem ser realizadas e concluídas conforme o planejamento.

De modo a oferecer outras oportunidades de aprendizagem e acolher suas necessidades, eu poderia buscado caminhos alternativos que priorizassem seus interesses e

potenciais, permitindo que explorassem mais livremente o espaço virtual, ao invés de controlar cada passo e atividade proposta, exigindo a apresentação de um produto sob a forma da conclusão das missões ou capítulos do jogo.

Da mesma forma, teria sido importante permitir que cometessem erros, realizassem tentativas, experimentassem frustrações, antes de oferecer respostas prontas e orientações sobre como fazer, de modo a incentivar o desenvolvimento da autonomia.

Por fim, me arrependo de não ter acolhido Sophia, ignorando suas dificuldades de comunicação nos idiomas nos quais não era proficiente, quando eu poderia ter implementado uma *postura plurilíngue* (Arantes, 2024), ou mesmo ter usado ferramentas de tecnologia digital para elaborar instruções e traduzir os comandos do jogo para o italiano, de modo a facilitar sua experiência e ampliar suas oportunidades de aprendizado.

Porém, ressalto que essas novas compreensões são fruto da investigação narrativa de minhas experiências e não de uma racionalização meramente cognitiva. Novamente, ressalto que os conhecimentos precisam ser construídos e vivenciados, não podendo ser transferidos ou adquiridos, como em uma concepção *bancária* de educação (Freire, 2013).

Como pesquisadora, compartilho do entendimento de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005) de que nosso *ângulo de repouso* (Souza, 2024a) afeta nossos interesses, o foco de estudo e os questionamentos que levantamos, bem como nossas análises. Assim, ao modificar minha perspectiva, observando por esse novo ângulo, pude compor novos sentidos sobre as experiências que vivenciei em minhas interações com os participantes da oficina.

Realizando um movimento prospectivo, percebo que poderia ter aproveitado as interações com os participantes como oportunidades para desenvolver uma prática mais inclusiva e acolhedora, respeitando mais as diferenças e priorizando suas necessidades, algo que pretendo realizar no futuro.

Mas essas foram compreensões que eu só consegui desenvolver depois de ter vivenciado outras experiências e construído novos conhecimentos. Assim, mesmo sentindo que eu poderia ter feito mais como professora, entendo que a oficina foi um passo importante em minha jornada e que minhas novas compreensões são fruto do doloroso processo de encarar minhas falhas e vulnerabilidades enquanto professora em (trans)formação.

Nesse percurso, outras vivências me permitiram construir novos conhecimentos, ampliando minhas concepções de educação e de práticas acolhedoras, dentre as quais destaco a minha participação no *Programa de Formação para a Internacionalização: Práticas Acadêmicas e Linguísticas* (ProInt), no qual tive meu primeiro contato com uma educação plurilíngue e intercultural, marcada pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.

Formação para a internacionalização: vivências no ProInt

Outro passo marcante em minha jornada de (trans)formação docente foi minha participação, durante um breve período, do *Programa de Formação para a Internacionalização: Práticas Acadêmicas e Linguísticas* (ProInt), que proporcionou-me diversas experiências que contribuíram para dar início à minha formação para a Internacionalização em casa (IaH), dentre as quais destaco a participação em eventos e as oportunidades de prática docente como professora no *Projeto Adolescentes Políglotas* e no *Idiomas sem Fronteiras* (IsF).

O ProInt é um programa desenvolvido em parceria com a Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (DRII) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que tem por objetivo promover a internacionalização da instituição por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. As ações do programa, composto por docentes e discentes de diversas áreas de formação da universidade, são desenvolvidas por meio de parcerias, estudos, esforços coletivos e do trabalho colaborativo.

Conforme Souza *et al.* (2020), além do planejamento e desenvolvimento de atividades voltadas para o ensino, pesquisa e extensão, o programa “promove viagens, ações de internacionalização, participa de eventos e faz capacitações com seus membros visando a formação para internacionalização” (Souza *et al.*, 2020, p. 51). No período de minha iniciação científica, pude participar de algumas dessas atividades e vivenciar novas experiências.

Dentre as diversas experiências que vivenciei no ProInt, destaco minha participação em eventos plurilíngues e interculturais, tais como a recepção dos estudantes internacionais da UFU, o ‘*Happy Hour* das Nações 2019’, o ‘*Vem pra UFU*’ 2019 e a ‘*Semana de Internacionalização INTERUFU 2019: Ampliando Horizontes*’, que me permitiram construir conhecimentos sobre as práticas de internacionalização, que considero serem práticas acolhedoras, de inclusão e acolhimento das diversidades linguísticas e culturais.

Na recepção dos estudantes internacionais e no ‘*Happy Hour* das Nações’, pude conhecer e interagir com estudantes de diversas nacionalidades, participando de seu processo de familiarização com a UFU e de atividades plurilíngues e interculturais, regidas pelo respeito e pela valorização da diversidade linguística e cultural. Da mesma forma, ao participar da organização e das atividades do ‘*Vem pra UFU*’, vivenciei uma experiência valiosa de trabalho colaborativo e esforço coletivo em prol da divulgação científica.

Outra experiência marcante para meu percurso de (trans)formação docente foi a participação na ‘*Semana de Internacionalização INTERUFU 2019: Ampliando Horizontes*’,

evento organizado pelo ProInt em parceria com a DRII, que teve por objetivo promover as práticas de internacionalização na universidade. Neste evento, pude apresentar meu projeto de IC como comunicação oral, além de participar da organização das atividades.

No processo, aprendi muito sobre a dedicação dos membros do programa, pude reconhecer e valorizar a importância do trabalho colaborativo para a idealização, planejamento e concretização das atividades, além de ter tido a oportunidade de conviver com estudantes internacionais de diversos países.

Além de ter participado das atividades organizadas pelo ProInt, pude vivenciar experiências docentes relevantes para a minha (trans)formação como professora, dentre as quais destaco minhas vivências como professora de língua inglesa no *Programa Idiomas sem Fronteiras* (IsF) e no *Projeto Adolescentes Políglotas*, que assim como as demais atividades desenvolvidas no ProInt, me permitiram ampliar minha visão de mundo e minhas concepções de educação, bem como construir novos conhecimentos.

Compartilho, a seguir, algumas dessas experiências.

Experiência no Programa IsF

No período em que desenvolvi minha pesquisa de iniciação científica, eu tive a oportunidade de participar do *Programa Idiomas sem Fronteiras* (IsF), vivenciando experiências como professora ao ministrar aulas de inglês para fins específicos - *English for specific purposes* (ESP) - em cursos abertos à comunidade interna e externa da UFU.

Como explica Souza *et al.* (2020), o Programa IsF, em parceria com o ProInt e o Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da UFU, desenvolve atividades de ensino e extensão, com o objetivo de capacitação para a internacionalização, oferecendo cursos de idiomas (espanhol, inglês e francês), além de aulas de Português para Estrangeiros (PLE).

O programa IsF representou um marco no campo da internacionalização da Educação Superior, como afirma Chagas (2021), ao fomentar as ações de internacionalização em casa (IaH) e evidenciar a importância do trabalho desenvolvido pelos professores de idiomas, desenvolvendo ações de relevância no contexto brasileiro.

Oferecendo um programa de formação continuada aos professores, o IsF incentiva a autonomia e propicia oportunidades de aprimoramento de habilidades linguísticas, bem como a realização de testes de proficiência. Nesse contexto, cada professor é responsável pela oferta e realização dos cursos que ministram, bem como pela elaboração do planejamento e produção do material a ser utilizado nas aulas.

Sob a supervisão de uma orientadora pedagógica, participei de um processo de formação docente continuada, no qual pude ampliar minhas compreensões sobre o ensino de línguas para além do desenvolvimento das habilidades linguísticas, ao ministrar cursos presenciais voltados para o ensino de inglês para fins específicos de internacionalização.

Dentre os diversos cursos oferecidos pela parceria IsF-ProInt, eu fui responsável por ministrar o curso de *Estratégias de leitura em língua inglesa* e o de *Produção Oral: interações acadêmicas*, os quais tinham por objetivo o desenvolvimento de uma postura crítica, bem como de competências comunicativas e interculturais.

A seguir, narro uma de minhas aulas no curso de *Estratégias de leitura em língua inglesa*, de modo a compor sentidos sobre essa experiência. Para essa aula, eu havia estabelecido o objetivo de apresentar estratégias para a compreensão de textos escritos, oferecendo oportunidades de prática aos participantes. Além disso, eu pretendia levantar discussões dos temas trabalhados nos textos, de modo a promover a interação com o grupo e a criticidade diante de temas socialmente relevantes.

Estratégias de leitura: foco nas atividades

Hoje tivemos nosso quarto encontro do curso. Cheguei com antecedência na sala designada, para preparar meu computador e abrir os slides que havia elaborado para a aula. Estava ansiosa, porque na aula anterior o projetor havia oscilado muito, devido a um problema na conexão do cabo. Por isso, desta vez eu tinha vindo preparada com um cabo extra e dois adaptadores, caso fossem necessários. Queria garantir que tudo funcionasse perfeitamente.

Como nossa aula teria duas horas de duração, eu havia preparado um conjunto de quarenta slides, mesmo sabendo que provavelmente não precisaria de tantas informações de apoio para desenvolver a aula, considerando que estava trabalhando com a leitura de textos, os quais já estavam impressos para serem entregues aos participantes. Com tudo preparado e funcionando, fiquei aguardando o início da aula. Como ainda faltavam dez minutos, aproveitei para separar os textos que iria entregar durante a aula.

Os estudantes foram chegando e me cumprimentando. Era um grupo pequeno, de onze participantes frequentes, mas as faltas eram comuns. Neste dia, compareceram oito - todos pontuais - e logo iniciei a aula.

Nossa primeira atividade foi assistir ao vídeo do discurso de Malala Yousafzai ao receber o Prêmio Nobel da Paz em Oslo (2014), com áudio e legendas em inglês. Meu

objetivo com a atividade foi desenvolver uma breve interação oral com os participantes, após terem assistido o vídeo e verificar se as legendas haviam ajudado a compreender o conteúdo. A maioria dos participantes, de nível intermediário, conseguiu assistir sem a necessidade de ler as legendas. Apesar de ser um vídeo de mais de vinte minutos, assistimos apenas a uma parte, cerca de 10 minutos, para discutirmos.

Passamos, então, para a atividade seguinte, que foi a apresentação de algumas estratégias de leitura ao grupo, que seriam utilizadas nos textos da aula. Comecei explicando cada estratégia, com *slides* ilustrativos e detalhados. Os discentes não fizeram perguntas e apenas respondiam às minhas questões, quando solicitado.

Quando chegamos na parte de resumo de artigos, um dos participantes me perguntou se poderia trazer um artigo que estava lendo para a próxima aula e eu concordei, considerando que seria possível utilizar as estratégias discutidas na aula para ler, resumir e listar os pontos mais importantes do material. Como achei a ideia muito boa, pedi que todos tentassem fazer o mesmo, buscando um artigo de sua área e trazendo para a aula, para trabalharmos.

Após apresentar as estratégias, passamos à leitura de um artigo em inglês sobre igualdade de gênero e discriminação, com cópias impressas para os participantes. Pedi que se organizassem em duplas para a atividade, no que fui prontamente atendida.

O objetivo proposto para a atividade foi levantar as ideias principais do texto e resumir as informações, utilizando as estratégias de leitura apresentadas na aula. Apesar de terem levado mais tempo do que o planejado, todas as duplas conseguiram levantar as informações sobre o texto e apresentá-las ao grupo. A cada dupla, pedia que selecionassem um aspecto diferente do texto para ressaltar e explicar a estratégia que haviam utilizado.

Assim que terminaram, passamos à próxima atividade, a leitura de um artigo sobre energia limpa, realizando os mesmos procedimentos, mas desta vez com um parceiro diferente, de modo a potencializar as interações entre discentes de diferentes áreas. Em seguida, realizamos a última atividade, na qual cada participante recebeu uma parte (numerada) do texto para ler, levantar os pontos mais importantes e resumir para o grupo. Seguindo a ordem da numeração do texto, os discentes apresentaram, intercalados por partes em que eu apresentava, já que haviam faltado alguns participantes.

Ao final da aula, estava prevista uma revisão das estratégias utilizadas na leitura dos textos, mas o tempo acabou e deixamos a atividade para o início do próximo encontro. Antes que saíssem, aproveitei para lembrá-los de trazerem os artigos de seu interesse na próxima aula. Todos assentiram, mas de qualquer forma eu iria trazer o material impresso, já preparado, para trabalharmos no próximo encontro, caso eles se esquecessem.

Narrando essa experiência, pude perceber o quanto me mantive presa à realização das atividades planejadas para a aula, como se fossem tarefas a serem concluídas e não experiências potencialmente educativas (Dewey, 1976) para mim e para os participantes. Assim, ao dirigir meu foco para a execução em série de diversas atividades, para que os participantes pudessem ‘aplicar’ as estratégias de leitura apresentadas, perdi a oportunidade de levantar e aprofundar discussões de temas relevantes e pertinentes a uma formação crítica.

Me movendo retrospectivamente para aquela tarde, lembro-me do quão emocionante foi o discurso da ativista Malala Yousafzai (2014) e sua pertinência para a discussão da garantia do direito à educação de meninas e mulheres, relacionada com diversos *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ODM) estabelecidos pela ONU.

Dentre as possíveis discussões que poderiam ter sido levantadas, todas pertinentes para uma formação crítica e voltada para o desenvolvimento das habilidades interculturais dos participantes, encontram-se a igualdade de gênero, a inclusão, a promoção de uma educação de qualidade, a redução das desigualdades e a promoção da paz e justiça. Como participante do ProInt, essas são discussões que eu não apenas poderia, como deveria ter levantado, no contexto de preparação para a internacionalização.

Da mesma forma, reconheço que o excesso de informações apresentadas e de temas abordados durante o encontro fugiram ao propósito de uma aula de inglês para fins específicos (ESP), dificultando a exploração dos textos e o desenvolvimento da compreensão escrita, propósito do curso.

Assim, percebo que, novamente, minha ansiedade e minha rigidez, oriundas de minha necessidade de seguir roteiros e planejamentos, vulnerabilidades que reconheço em minhas práticas docentes, dificultaram o desenvolvimento de uma prática mais flexível e aberta às novas experiências, atenta às necessidades dos participantes e do próprio programa.

Apesar de ter tentado oferecer opções e escolhas aos participantes, com base em seus interesses, sinto que não consegui ultrapassar a rigidez do planejamento. Compreendo que essa rigidez vem da insegurança diante dos desafios, bem como do medo do fracasso e da rejeição, vulnerabilidades que eu preciso não apenas identificar, mas buscar ultrapassar, de modo a não comprometer o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e acolhedoras.

Sei que preciso me arriscar, ‘sair para fora da caixa’, ousar, para não repetir continuamente práticas tradicionais ou descontextualizadas, compreendendo que essas são mudanças que preciso promover em meu caminho de (trans)formação docente.

Nessa jornada de buscas e aprendizagens, ter sido professora voluntária no Projeto Adolescentes Políglotas foi um marco significativo, que exploro a seguir.

Professora no Projeto Adolescentes Políglotas

No Projeto Adolescentes Políglotas, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência única de contato com o plurilinguismo. Conforme Souza *et al.* (2020, p. 146), o projeto, que tem por objetivo “propiciar a familiarização com línguas e culturas estrangeiras, almejando uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade pelos participantes”, constitui uma ação de extensão promovida em parceria com a DRII e o ILEEL.

Assim, de modo a atender aos objetivos propostos pelo programa, ou seja, familiarizar os participantes com diferentes línguas e culturas, foram realizados 15 encontros presenciais com estudantes de 11 a 14 anos, das séries finais do ensino fundamental. A cada encontro, eram dedicados 40 minutos para o trabalho com cada língua (inglês, francês e espanhol), num total de duas horas de duração.

Dessa forma, como discente do curso de Letras Inglês, fiquei responsável pelo trabalho com a língua inglesa ao longo dos encontros, enquanto dois colegas - discentes dos cursos de Letras Francês e Espanhol - ministravam as aulas de seus respectivos idiomas. Em minhas aulas, eu tinha por objetivo desenvolver as habilidades de comunicação e de compreensão oral e escrita na língua inglesa por meio de atividades lúdicas e da gamificação, bem como trabalhar elementos verbais e não verbais da comunicação intercultural. Para isso, utilizava o jogo *Trace Effects*, o mesmo que embasou meu trabalho na oficina de IC.

Durante os encontros, eu buscava propiciar oportunidades de comunicação na língua inglesa - por meio de diálogos e atividades de produção oral - além de elaborar *slides* com links para vídeos e outros jogos para trabalhar o vocabulário relacionado aos temas dos capítulos, tais como profissões, alimentos, rotinas, meios de transporte, eventos culturais, costumes, música, preservação ambiental, tecnologia, empreendedorismo, dentre outros.

A dinâmica peculiar dos encontros, plurilíngue e intercultural, foi uma experiência única de interação em várias línguas, particularmente no momento da transição entre os professores, o que foi especialmente marcante para mim. A seguir, compartilho a narrativa de um desses encontros.

Sendo surpreendida por adolescentes políglotas

Como de costume, cheguei alguns minutos mais cedo no laboratório de línguas para minha parte da aula, enquanto o professor de espanhol estava finalizando sua parte. Naquele momento, estavam ouvindo uma música popular em espanhol, cantando e movimentando o

corpo animadamente. Me surpreendi ao perceber como conseguiam acompanhar a música tão facilmente no outro idioma. Pensei em pedir que escolhessem uma música para trabalharmos na próxima aula.

Apesar da parte central de nossos encontros ser o trabalho com os capítulos do jogo *Trace Effects*, que havia sido iniciado no semestre anterior, a cada encontro eu procurava trazer algo diferente e relacionado à cultura estadunidense para discutirmos. Enquanto eu pensava sobre como incluir a ideia em meu planejamento para o encontro seguinte, o professor de espanhol percebeu minha presença e se virou para mim, sinalizando para que eu entrasse, pois a aula já estava terminando. Eu sorri em resposta e entrei na sala.

Assim que cheguei perto da mesa de trabalho, os estudantes, que estavam bastante animados, me cumprimentaram em uníssono: “*Hi/Hello/ How are you, teacher?*” O professor de espanhol, que havia acabado de guardar seu material, se despediu da turma, ao que todos prontamente responderam: “*Hasta luego!*” ou “*¡Nos vemos la próxima semana!*” e seguiram conversando em espanhol com o professor até que ele saísse.

E, novamente, assim que a porta se fechou, começaram a me perguntar (em inglês) o que iríamos fazer na aula. Alguns misturavam palavras em inglês e português, mas a maioria estava se comunicando comigo como se fosse a coisa mais natural do mundo! Fiquei boquiaberta com a facilidade com que transitavam entre as línguas, sentindo-se confortáveis para arriscarem palavras que haviam aprendido anteriormente.

Continuei a aula e trabalhamos no quarto capítulo do jogo, que explorava aspectos da preservação ambiental e reciclagem. Os participantes pareciam apreciar esses momentos, pois estavam familiarizados com a tecnologia e as demandas do jogo educativo. Enquanto realizavam as atividades, eu circulava pela sala, conversando e esclarecendo dúvidas.

Em seguida, discutimos um pouco do vocabulário sobre reciclagem e trocamos experiências e sugestões de como preservar o meio ambiente. O tempo passou voando e só percebi que minha parte da aula havia acabado quando a professora de francês chegou.

Assim que a viram, todos a cumprimentaram: “*Salut / Bonjour, professeur!*”. Eu cumprimentei a professora em inglês, ela me respondeu no mesmo idioma e já começou a conversar com a turma em francês, enquanto eu me organizava para sair da sala. Ao final, me despedi de todos, que me responderam em inglês. Novamente, fiquei impressionada com a flexibilidade, a desenvoltura e naturalidade com que se comunicavam em línguas diferentes.

Narrar e compor sentidos sobre a experiência que vivenciei nessa aula me fez perceber que esse foi um momento decisivo na construção de minha compreensão sobre a prática do

plurilinguismo. Foi a primeira vez em que realmente me dei conta do que significava um projeto plurilíngue ou ser um ‘adolescente poliglota’.

Antes de iniciar as aulas, eu havia me preparado, lido o material, elaborado planos de aula, ou seja, estava ciente dos objetivos do projeto, mas não havia realmente vivenciado o plurilinguismo. A naturalidade da comunicação entre os participantes e professores de três línguas diferentes me surpreendeu, porque eu não esperava que isso acontecesse.

Em minhas experiências como instrutora, havia me comunicado em inglês com os estudantes, de modo natural, em muitas ocasiões, dentro e fora da sala de aula. Entretanto, nunca havia vivenciado um contexto de aprendizagem voltado para o plurilinguismo, que explorasse a diversidade linguística e cultural.

Como discute Arantes (2024, p. 46), quando o ensino de línguas acontece em uma perspectiva plurilíngue e intercultural, são desenvolvidas “atitudes positivas em relação às línguas e culturas do outro, e por consequência, em relação ao outro”. Assim, entendo que minha participação no projeto me permitiu caminhar em direção ao respeito e à valorização da diversidade linguística e cultural, afastando-me de uma postura monolíngue e centralizadora.

Minhas experiências como professora em um contexto plurilíngue, no qual o objetivo principal não era a ‘aquisição’ ou a ‘transmissão’ de conhecimentos, como eu compreendia anteriormente, me despertaram para a valorização de outras línguas e culturas, quando eu estava completamente focada na língua inglesa.

Eu percebi que os adolescentes não estavam apenas se familiarizando com as diferentes línguas e culturas, mas também desenvolvendo uma relação de respeito e afeto entre si e com a equipe de professores, criando um ambiente acolhedor e um *espaço seguro* (Clandinin; Connelly, 1995) para se expressarem, sem julgamentos.

Essa compreensão, associada com minhas experiências nos diversos eventos e atividades desenvolvidas pelo ProInt, ampliou minhas concepções de ensino e aprendizagem de línguas, das práticas de internacionalização e das práticas pedagógicas acolhedoras, fundadas no cuidado e no respeito com o(s)outro(s).

Nesse sentido, me identifico com os apontamentos de Ferreira (2021) que, ao investigar narrativamente suas experiências de colaboração Brasil-Índia por meio da plataforma de intercâmbio virtual *Connecting Classrooms*, questiona suas concepções de ensino-aprendizagem de língua inglesa, buscando “romper com a história quase sempre dominante do ensino de LI tendo a Inglaterra como modelo” (Ferreira, 2021, p. 154). Sinto que as experiências proporcionadas pelo ProInt me conduziram na mesma direção, de questionar a primazia da língua inglesa.

Com seu trabalho, Ferreira (2021) nos alerta para o perigo dos estereótipos, dos julgamentos, das generalizações e do apagamento das diferenças. Percebi, com suas análises, o quanto posso continuar replicando práticas tradicionais ou dominantes em minhas aulas de inglês, mesmo buscando promover uma educação mais inclusiva e aberta à diversidade linguística e cultural.

Ao refletir sobre minhas experiências, entendo que, assim como Ferreira (2021), preciso me movimentar interna e externamente para lidar de modo construtivo e até mesmo acolhedor, com as vulnerabilidades que me constituem, promovendo ativamente as mudanças que entendo serem necessárias.

Assim, reconheço que parte de minha jornada consiste em enfrentar minhas dificuldades e fragilidades. E para conseguir fazê-lo, sinto que preciso compreender com mais profundidade as práticas plurilíngues e interculturais que desenvolvi e que ainda posso desenvolver como professora.

Dessa forma, ao final de minha jornada pelo período de iniciação científica, tendo explorado minhas vivências no ProInt, procurei por autores que pudessem me auxiliar na compreensão do processo de formação de professores para o desenvolvimento de uma prática acolhedora, plurilíngue e intercultural, voltada para a internacionalização e para uma educação para a cidadania global.

Como aponta Forghani-Arani (2020), precisamos repensar o processo de formação de professores, propondo conteúdos, metodologias e espaços para discussão que possam desenvolver uma “competência pedagógica em termos de fomento à diversidade, à sustentabilidade e à cidadania global” (Forghani-Arani, 2020, p. 97). A proposta da autora, associada às minhas vivências no ProInt, me leva a reconhecer que, em um mundo globalizado, não é mais possível desenvolver uma prática pedagógica isolada e desconectada da realidade social, voltada apenas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

De modo complementar, ao analisar as práticas de internacionalização desenvolvidas nas universidades federais brasileiras, Chagas (2021, p. 103) explicita que diversas ações voltadas para o acolhimento de estudantes internacionais e o desenvolvimento de “ambientes sociointeracionais com outras culturas, línguas, países e realidades sociais” podem ser desenvolvidas, para além da mobilidade internacional.

Ao participar das diversas ações promovidas pelo *Programa de Formação para a Internacionalização: Práticas Acadêmicas e Linguísticas* (ProInt), durante o período de minha iniciação científica, pude reconhecer a importância de vivenciar a “experiência da alteridade” (Chagas, 2021, p. 103) no processo de formação do professor, que associo à

proposta de Lugones (1987) de viajarmos para o mundo do outro, na busca por desenvolver uma prática acolhedora, baseada no respeito e na valorização da diversidade.

Como ressaltam Chagas e Coelho (2023), o desenvolvimento da “educação e consciência linguística plurilíngue é um dos caminhos para resistir, pois, é na e pelas línguas que os outros falam que podemos interagir com eles”. Dessa forma, as ações e práticas de internacionalização desenvolvidas na universidade, tendo por objetivo “romper as lógicas hegemônicas de dominação” (Chagas; Coelho, 2023, p. 11), viabilizam a “apropriação de uma cultura acadêmica e científica global” (Chagas; Coelho, 2023, p. 11), constituindo, assim, um ato de resistência em direção ao acesso democrático ao fazer científico.

Por fim, Souza *et al.* (2024) ressaltam a importância do desenvolvimento de ações formativas nas licenciaturas em língua estrangeira, em direção à preparação dos professores para uma prática plurilíngue e intercultural, de modo a “mobilizar diferentes línguas e culturas em interação, reconhecendo os repertórios linguísticos dos falantes” (Souza *et al.*, 2024, p. 2), o que o ProInt busca realizar nas diversas atividades que promove.

Após cursar a disciplina *Tópicos em Linguística Aplicada: Políticas e práticas linguísticas e de internacionalização* no período do desenvolvimento do mestrado, com o objetivo de compreender essas práticas, pude pesquisar mais sobre o tema, o que resultou na produção de um artigo científico (colaborativamente com um colega e minha orientadora), no qual discutimos a questão do plurilinguismo e da educação para a cidadania global.

Nesse trabalho, partindo da análise de vinhetas narrativas de nossas experiências discentes e docentes, ressaltamos a importância do desenvolvimento de uma abordagem plurilíngue e intercultural no ensino de língua inglesa. Assim, como afirmam Santana, Martins e Souza (2025), faz-se necessário desconstruir a ideia da hegemonia da língua inglesa em prol de práticas que valorizem a diversidade linguística e cultural, de modo a promover uma educação para a cidadania global em contextos de internacionalização.

Entendo, assim como os autores, que precisamos valorizar a diversidade e desconstruir hegemonias, de modo a contribuirmos “para a formação de cidadãos críticos globais e que nós, como professores, somos agentes de transformação social” (Santana; Martins; Souza, 2025, p. 112) e, como tal, temos a responsabilidade de promover práticas mais acolhedoras, democráticas e inclusivas.

Entendo que ainda há muito a discutir e aprender sobre essas temáticas, que fogem ao escopo deste trabalho. Assim, de modo a ampliar meus conhecimentos e oportunidades de reflexão, tenho participado do *Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior* (GPLIES).

Acredito que compartilhando e discutindo minhas experiências nesse contexto, além de entender mais sobre o meu processo de formação, posso contribuir para gerar reflexões sobre os processos de formação para a internacionalização e o movimento de educação para a cidadania global, fundamentada em uma postura docente plurilíngue e intercultural.

Continuando minha investigação, compartilho, a seguir, alguns momentos de meus estágios supervisionados no curso de Letras, bem como os entendimentos que pude construir a partir da investigação narrativa de minhas experiências enquanto professora estagiária.

Minhas experiências nos estágios supervisionados

Nos últimos períodos do curso de Letras Inglês, pude vivenciar experiências como professora estagiária em quatro contextos distintos: o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino de inglês para fins específicos (ESP) e a Educação a Distância (EaD).

O primeiro contexto educacional em que tive a oportunidade de desenvolver uma experiência docente, como professora estagiária, foi uma classe de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

Como parte da grade curricular do curso de Letras Inglês, o período do estágio supervisionado envolveu observações de aulas em turmas de língua inglesa e práticas de ensino, bem como estudos teóricos e reuniões de orientação e planejamento, sob a supervisão de uma professora do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da universidade.

Expectativa e realidade: um novo momento

Momento esperado, de um sonho realizado
finalmente, eu iria realizar o estágio supervisionado!

Sentimentos ambíguos,
expectativa, ansiedade,
medo de ir para uma escola pública,
excitação, entusiasmo,

Aulas presenciais! Eu estava com saudades de estar na sala de aula!

Quais são os procedimentos?

Muita burocracia! Documentos, assinaturas.

Mas eu não consegui assinar pela plataforma, e agora?

Olhares desconfiados. *“Não consegue? “É só olhar a mensagem”.*

Mas a mensagem não chegava. Pegaram o celular da minha mão (para ter certeza);

“*Você tem o aplicativo?*” Sim, eu tinha todos os aplicativos.

Sabia checar mensagens. Raiva. Indignação.

A mensagem não chegou. Mas deu tudo certo e assinamos em papel.

Me senti mal por não ter conseguido assinar o termo on-line.

Culpa. O que fiz de errado?

Vai começar!

Muitas dúvidas, inseguranças:

Eu vou conseguir? Serei bem recebida?

Minha idade será um problema?

Senti minha ansiedade crescer. O que fazer?

Enfrentar; respirar; me acalmar.

Fui para a escola; bem recebida, me senti acolhida.

UFA!!! As turmas eram menores do que eu esperava.

Eram adolescentes, mas isso não me assustava. Estava acostumada.

E sempre gostei de trabalhar com os *teens*. Eles têm uma energia que me recarrega.

Me senti mais segura. A ansiedade diminuiu.

Observações de aulas; reuniões com as professoras

Elaborei os planos de aula e preparei o material.

Eu ia conseguir, afinal!

Percebo que experienciei sentimentos conflitantes de ansiedade e entusiasmo, ao iniciar os estágios. Se, por um lado, eu estava feliz e animada por voltar a ministrar aulas e estar no ambiente escolar, por outro lado, fiquei ansiosa por voltar às salas de aula após o período com aulas on-line, ou de ensino remoto emergencial, devido à COVID-19.

Confesso que tive medo de enfrentar a sala de aula de uma escola pública pela primeira vez, estando habituada a ambientes menores e a turmas reduzidas. Por ter sido uma experiência docente diferente das que havia realizado anteriormente, gerou muitas expectativas. A seguir, narro uma de minhas aulas de língua inglesa, ministrada em uma turma de nono ano do ensino fundamental, de modo a compor sentidos sobre essa experiência.

Enfrentando imprevistos

Ao chegar na escola, fui recepcionada pela professora regente, que se colocou à disposição caso eu precisasse de qualquer auxílio durante a aula. Assim que entramos na sala, comecei a preparar o material que iria utilizar, como meu plano de aula (com uma cópia para a professora), material impresso para as atividades e meu computador.

Como solicitado pela professora, eu iria trabalhar o mesmo tópico de sua aula anterior, realizando uma revisão de conteúdo, seguida de uma prática contextualizada. Como o tópico era gramatical, eu havia planejado fazer uma aula dinâmica, com muitos exemplos, jogos e uso de sites na internet. Liguei, então, meu computador para conectar a internet, mas tive um problema. Fiquei decepcionada, pois a atividade inicial que eu havia planejado seria um jogo on-line interativo. Entretanto, como eu havia previsto essa possibilidade, tinha adicionado em meus *slides* de aula os prints de tela com as atividades do jogo. Assim, mesmo que de modo menos interativo, eu teria condições de trabalhar o material com a turma.

Os participantes foram chegando e, no início da aula, apenas dez estavam presentes. Senti um misto de alívio e decepção. Fiquei aliviada por ser um número pequeno, menos do que eu estava habituada, sabendo que não teria dificuldades com a turma. Mas também senti uma certa frustração por serem menos participantes do que eu esperava, o que iria limitar as interações e atividades em grupo.

Após os cumprimentos, iniciei a primeira atividade, um jogo para revisar o tempo verbal trabalhado pela professora na aula anterior, com o qual eu buscava descontrair a turma, além de revisar o conteúdo, conforme o planejamento de curso. Como não foi possível acessar a versão on-line do jogo, usei meus *slides*, fazendo as perguntas oralmente.

Me dirigindo à turma, perguntei: *What did you do yesterday?* (O que vocês fizeram ontem?) Vários estudantes responderam ao mesmo tempo. Pedindo que falassem um por vez, ouvi todas as respostas. Percebi que estavam sabendo usar os verbos no passado (tópico da revisão), mas que estavam usando a terminação dos verbos regulares em todas as situações, ou seja, adicionando o ‘ed’ mesmo nos verbos irregulares.

Passei a usar mais os verbos irregulares, de modo a demonstrar como seria a conjugação. Uma estudante percebeu na hora, me perguntando ‘*Teacher, o que é went?*’ e eu expliquei que alguns verbos eram irregulares, então tinham uma outra terminação, diferente dos verbos regulares, que terminam sempre com ‘ed’. Todos se interessaram.

A professora se levantou e escreveu uma lista de verbos no quadro, para revisar com a turma. Utilizei a lista, então com base para fazer mais perguntas. Todos participaram com

entusiasmo. Percebi que ficavam animados quando acertavam as respostas.

Terminamos o jogo de perguntas e iniciei a revisão do outro tópico, '*there was; there were*', selecionado a pedido da professora regente. Para isso, usei *slides* com exemplos e ilustrações, que os estudantes acompanharam, embora não tenham feito perguntas.

Em seguida, passei à prática contextualizada do tema. Eu havia preparado links para os sites nos quais havia selecionado exemplos das expressões sendo utilizadas em diferentes contextos, tais como histórias em quadrinhos, poemas, letras de música, manchetes de jornal, artigos científicos, e nas falas de séries e filmes.

Novamente, como não pude acessar a internet, recorri aos *slides* que havia preparado, com capturas de tela com os mesmos textos, embora sem os áudios. Foi decepcionante para mim, pois sem o acesso direto aos sites, a atividade tornou-se artificial, privando os discentes do contato com a língua em uso nos textos autênticos, orais e escritos.

Enquanto eu explorava os exemplos com a turma, percebi que pareciam interessados nos diferentes contextos, prestando atenção e conversando sobre cada uma das imagens. Pedi voluntários para lerem os exemplos nos textos escritos e tive várias mãos levantadas. Selecionei um por vez e todos puderam colaborar na atividade.

Quando foi o momento de acessar os vídeos, tentei imitar a voz dos personagens ao ler os textos (capturas de tela das legendas em inglês), fazendo vozes femininas e masculinas ou tentando imitar os atores famosos em suas falas. Os estudantes riram muito e eu fiquei satisfeita por ter conseguido alguma interatividade, apesar da falta dos áudios. Particularmente, gostei de tentar imitar as vozes do *Garfield* e do *Superman*, que pareceram divertir os estudantes.

Depois desse momento de exploração dos exemplos, entreguei um material impresso para que pudessem usar as formas verbais estudadas de modo contextualizado, na compreensão escrita de textos. Perguntei o que sabiam de Nelson Mandela (tema do primeiro texto) e obtive algumas respostas sobre as realizações do ativista. Entreguei o texto e pedi que se separassem em duplas para realizar a atividade, de preencher as lacunas com a forma adequada do tempo verbal no passado.

O texto seguinte era sobre Wangari Maathai, ganhadora do Prêmio Nobel da Paz de 2004. Como os discentes não tinham muitas informações sobre a ativista, pedi que completassem o texto e lessem em duplas para depois discutirmos. Enquanto faziam a atividade, circulei pelas carteiras verificando eventuais dúvidas. Ao final, dois voluntários leram os textos e checamos as respostas em conjunto. Na sequência, conversamos um pouco sobre os ganhadores do Prêmio Nobel, apontando para o fato de que, dentre mais de 900

premiados, apenas 65 foram mulheres. Eu buscava levantar a reflexão sobre o reconhecimento da participação feminina em diversas áreas do conhecimento.

Mas nossa interação foi breve, pois ainda restava uma atividade a cumprir, o último *handout*, que entreguei para que completassem individualmente. O plano era terminar em sala, lermos os textos e checar as respostas e eventuais dúvidas. Mas como os estudantes pediram para sair um pouco mais cedo para o lanche, combinamos que terminariam a atividade em casa e a professora finalizaria na aula seguinte.

Novamente, percebo o quanto tenho a necessidade de me preparar com antecedência, elaborando planejamentos e *slides* de aulas detalhados. Considero que esta seja uma de minhas maiores vulnerabilidades enquanto professora, por representar uma postura rígida e controladora, que dificulta o desenvolvimento da flexibilidade em minhas práticas docentes.

Frequentemente questiono-me sobre qual será o caminho para ultrapassar essa vulnerabilidade. Sinto que preciso não apenas reconhecê-la, mas também acolher minhas dificuldades, para ter forças para enfrentar o medo e não ficar paralisada.

Percebo que não consegui ultrapassar minha concepção de educação tradicional e bancária (Freire, 2013) em direção à uma prática pedagógica acolhedora, como almejo. Parece que a professora que segue roteiros e procedimentos, prepara material impresso com exercícios e atividades de preencher ainda é a mesma dos tempos de instrutora, antes da formação universitária. Como isso é possível? Não estou me (trans)formando? O que posso fazer para romper esse ciclo? Sei que não acredito mais que o ensino tradicional e descontextualizado seja o caminho para a educação.

Entendo que preciso (e desejo) desenvolver uma prática acolhedora, que respeite as diferenças, as singularidades e a autonomia dos educandos, ao invés de homogeneizar, ignorar, nivelar ou massificar. E me pergunto o que ainda me prende às concepções da educação tradicional? Por que me vejo repetindo procedimentos e realizando atividades voltadas para a estrutura da língua, explorando aspectos lexicais e gramaticais? Mesmo que o tema da aula tenha sido preestabelecido, eu não poderia (deveria) ter encontrado uma outra forma de interagir com os estudantes? Ainda estou buscando entender.

Assim, dando continuidade à minha jornada de busca por compreensões sobre como me constitui professora a partir de minhas experiências, passo a explorar minhas experiências como professora estagiária no contexto do Ensino Médio.

Em meu segundo período de estágio supervisionado, o espaço educacional foi, novamente, uma escola pública. Entretanto, desta vez, minha experiência foi realizada com

turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Como no estágio anterior, houve um período de observações de aulas, mas eu senti todo o processo de modo diferente. Eu já não estava tão ansiosa em relação ao trabalho na escola pública, talvez por ter vivenciado uma experiência positiva e tranquila no estágio anterior.

Reconheço que o fato de me sentir menos ansiosa proporcionou uma melhora significativa em minha disposição, com reflexos em minha prática. Outro ponto que me tranquilizou foi o fato de que estaria trabalhando com adolescentes mais velhos que os do ensino fundamental, público com o qual eu estava bastante habituada e apreciava interagir.

Novamente, fui muito bem recebida pela professora, que me acolheu e me proporcionou liberdade e autonomia para planejar e desenvolver minha aula, sem restrições. A única condição foi que eu compartilhasse meu plano de aula com antecedência, para que ela estivesse a par do conteúdo que seria trabalhado.

Como o período inicial de observações das aulas me permitiu conhecer um pouco das turmas, do perfil dos estudantes e das dinâmicas de sala, não foi difícil pensar em uma proposta de aula e realizar o planejamento. Assim, após este período inicial de contato, observações e interações com a escola, a professora e as turmas, pude realizar minha prática docente. Buscando entender meu processo e compor sentidos sobre essa nova experiência, compartilho uma aula que ministrei em uma das turmas de terceiro ano do Ensino Médio da escola em que estagiei.

Propondo uma atividade de leitura crítica

De modo a não comprometer meu tempo de aula, de apenas 50 minutos, cheguei com antecedência na escola para preparar o material. Entretanto, a turma estava participando de uma atividade em outro ambiente e a sala estava trancada. Aguardei e, alguns minutos depois, todos chegaram. A professora abriu a sala e, enquanto os discentes entravam e se acomodavam, pude ligar o computador e projetar os *slides* que havia preparado.

Como todo o equipamento estava funcionando adequadamente, fiquei bem tranquila. Cumprimentei os estudantes, que pareciam animados por terem uma aula com uma professora diferente. Expliquei o que pretendia fazer na aula e os adolescentes reagiram bem, sorrindo e me fazendo perguntas. Conversamos em português nesta fase inicial, como sabia que eles faziam com a professora, buscando deixá-los à vontade. Em seguida, pedi que se dividissem em grupos para iniciar a primeira parte da aula.

Fiz uma contextualização do conteúdo (textos multissemióticos), apresentando

exemplos e interagindo com a turma. A cada texto apresentado, um ou dois estudantes faziam perguntas ou observações. Foi uma etapa de trocas de conhecimento e descontração. Em seguida, apresentei e expliquei em detalhes a atividade de leitura e análise dos textos e perguntei se tinham perguntas ou sugestões.

Como todos concordaram com a proposta, entreguei o roteiro de análise, com perguntas em inglês, para que pudessem ler e verificar se havia alguma dúvida. Nessa fase, circulei pelos grupos para sanar eventuais dúvidas. Percebi que, em cada grupo, havia pelo menos um estudante mais proficiente na língua inglesa, que ficou com a responsabilidade de ler e explicar o conteúdo aos colegas. Depois de todos os grupos terem lido as perguntas e tirado suas dúvidas, distribuí os textos, um para cada grupo, de modo que pudessem apresentar apontamentos diferentes no momento da discussão. Cada grupo deveria ler o texto e responder as perguntas em inglês ou em português. Apesar de serem textos distintos, o tema a ser discutido era o mesmo, o tratamento diferenciado baseado no gênero (*double standards*).

Enquanto respondiam, circulei novamente por entre os grupos, parando para conversar um pouco com cada um. Dessa forma, pude explorar o protagonismo dos educandos e permanecer como mediadora das discussões que surgiam. Os discentes foram muito participativos, responderam às perguntas em inglês e discutiram entre si e comigo o tema dos textos. O roteiro continha perguntas abertas e de interpretação livre, não havendo respostas “certas” previstas, nem a necessidade de correção. Cada grupo poderia interpretar os textos a seu modo e, após realizarem uma discussão interna, deveriam relatar e registrar suas conclusões na folha de respostas, que seria entregue à professora da turma.

Durante a atividade, conforme surgiam dúvidas lexicais, eu abria os *slides* correspondentes, pois já havia preparado exemplos e ilustrações com as palavras que antecipei serem desconhecidas. Antes de mostrá-los, eu procurei incentivar que os estudantes descobrissem o sentido da palavra pelo contexto, o que conseguiam na maior parte das vezes, ao discutirem no grupo. Nos casos em que a dúvida permanecia, eu trabalhava os *slides*.

Essa dinâmica funcionou bem a aula toda. Todos discutiram, participaram e registraram suas discussões nas respostas ao roteiro, composto de perguntas abertas sobre suas impressões e detalhes dos textos. Ao final, conseguimos discutir um pouco sobre os estereótipos de gênero e o tratamento diferenciado de homens e mulheres em situações semelhantes ou ao desempenharem as mesmas funções.

Quando o sinal de encerramento da aula tocou, estávamos discutindo os temas propostos animadamente. Ao me despedir da turma, percebi que iria sentir saudades das nossas interações. Mas considero que as discussões foram produtivas e espero que tenha sido

uma oportunidade de aprendizagem da língua inglesa e de desenvolvimento da criticidade.

Após compor sentidos sobre a experiência, ao narrá-la, percebi que, ao longo do tempo, desenvolvi o hábito de chegar com antecedência às aulas que preciso ministrar. Admito que considero esse comportamento adequado, por ser uma atitude de respeito para com a escola, a professora e os estudantes. Assim, não avalio essa característica como uma vulnerabilidade a ser enfrentada, mas como uma atitude a ser valorizada, reflexo do comprometimento e da responsabilidade que associo com a prática de uma professora.

Percebo que me preocupo em estar sempre presente, circulando entre as mesas e interagindo com os grupos, bem como oferecendo atenção individualizada. Para mim, é importante não apenas saber que cada estudante entendeu a proposta de atividade, mas que também se sinta ouvido e valorizado, o que acredito ser parte de uma prática respeitosa e acolhedora.

Nessa aula, eu tinha por objetivo desenvolver uma proposta de leitura crítica de textos multissemióticos (cartuns e tirinhas), de modo a oferecer aos discentes a oportunidade para desenvolverem a criticidade ao realizarem uma análise interpretativa dos textos, com base em perguntas norteadoras (em língua inglesa) e no trabalho colaborativo (em grupos), bem como registrarem e apresentarem suas percepções aos colegas de turma.

Nesse sentido, os objetivos da aula foram alcançados, já que foi possível discutirmos os temas propostos, mesmo que não extensivamente ou com profundidade. Percebo que, para que isso acontecesse, minha postura mais tranquila e segura foi fundamental, pois sem a interferência da ansiedade em minha prática, pude desenvolver um trabalho mais interativo e personalizado, o que não aconteceu em minha experiência com o ensino fundamental.

Ao tentar compreender a razão dessa diferença, entendo que não foi algo relacionado apenas à idade dos estudantes. Apesar de, hoje, como na época, eu me sentir mais à vontade trabalhando com adolescentes e adultos, nunca tive problemas em minhas aulas com crianças ou adolescentes mais novos.

Sendo assim, penso que foi mesmo a minha ansiedade - essa conhecida vulnerabilidade - associada à tensão e à frustração geradas pelos problemas técnicos, ou pelo fato de não ter conseguido realizar as atividades como eu havia planejado, o que me levou a uma postura mais rígida e ao desenvolvimento de uma prática engessada no outro contexto.

Entretanto, os questionamentos acerca de minhas concepções de ensino-aprendizagem e de educação permanecem. Como entendo que os estudantes aprendem? Se parto de uma perspectiva de língua como forma de interação e acredito que aprendemos pelas experiências

com a língua em uso, estou conseguindo oportunizar essas aprendizagens? Consegui avançar no trabalho com gêneros textuais e leitura crítica? Ou continuo repetindo padrões antigos e focando nos aspectos estruturais da língua?

Percebo que consegui descentralizar as discussões e sair da aula expositiva, mas continuo preparando *slides* para as possíveis intercorrências. Entendo, também, que apesar de trabalhar aspectos estruturais, o fiz partindo do gênero em estudo e com base no material disponibilizado, contendo exemplos da língua em uso.

Mas os questionamentos sobre minha prática permanecem. Assim, continuo minha investigação narrativa compartilhando minhas experiências no último período do curso, quando tive a oportunidade de retornar ao ensino de inglês para fins específicos, ou *English for Specific Purposes (ESP)*, prática que havia desenvolvido por um breve período como professora no *Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)*.

No estágio voltado ao ESP, as atividades foram desenvolvidas em grupo, sendo que cada professora estagiária foi responsável pelo planejamento, preparação do material e realização de um dos módulos do minicurso '*Apresentações Oraís em Língua Inglesa: do Acadêmico ao Corporativo*'. Dentre os tópicos trabalhados no curso, eu fiquei responsável pelo segundo encontro, no qual seriam trabalhadas as apresentações acadêmicas.

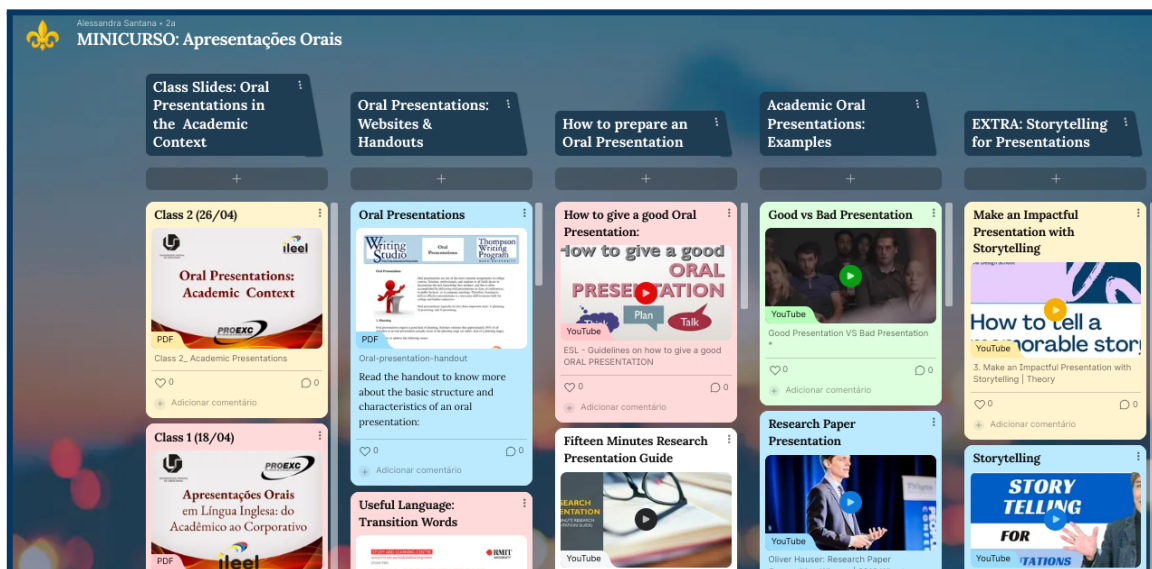
Previamente, foi realizado um primeiro encontro entre as professoras e os inscritos no curso, de modo a conhecermos os participantes e realizarmos um levantamento de suas necessidades específicas, para planejarmos as próximas etapas. Em meu módulo, uma aula com duração de duas horas, reservei o laboratório de línguas com o objetivo de oferecer aos participantes a possibilidade de acessarem o material da aula on-line.

De modo a proporcionar uma experiência mais interativa e personalizada, que atendesse às necessidades de um grupo bastante heterogêneo, preparei um mural na plataforma *Padlet* (Figura 6), no qual cada participante poderia traçar seu caminho de aprendizagem, escolhendo quais materiais acessar, ler, ouvir, ou assistir.

No mural, elaborei cinco colunas de conteúdo, conforme ilustra a figura abaixo, iniciando com os *slides* da aula (*Class slides: Oral Presentations in the Academic Context*); na segunda coluna, disponibilizei material com informações sobre o tema (*Oral Presentations: Websites & Handouts*); na terceira, vídeos e explicações de como preparar uma apresentação oral no contexto acadêmico (*How to prepare an oral presentation*); na coluna seguinte, forneci exemplos autênticos de apresentações orais de estudantes de diferentes países, realizadas em contexto acadêmico, utilizando a língua inglesa (*Academic Oral Presentations: examples*); e na última, acrescentei uma forma alternativa de realizar

apresentações, baseada na contação de histórias (*Extra: Storytelling for presentations*).

Figura 6 - Padlet desenvolvido para o minicurso



Fonte: Captura de tela do material disponibilizado na plataforma Padlet, realizada em 2024.

Descrição da imagem: captura de tela da plataforma Padlet, no qual se lê, no canto superior esquerdo, Alessandra Santana e logo abaixo, 'Minicurso: Apresentações Orais'. No mural, há cinco fileiras verticais nas quais se encontram materiais de pesquisa, pdfs para leitura e links para vídeos e sites na internet, em língua inglesa. Da esquerda para a direita, cada fileira vertical está intitulada: *Class slides*; *Oral Presentations: Websites & Handouts*; *How to prepare an oral presentation*; *Academic Oral Presentations: examples*; *Extra: Storytelling for presentations*.

O objetivo era que os participantes pudessem se familiarizar com o gênero *apresentação acadêmica*, além de terem contato com a diversidade linguística e temática. Assim, mesmo com interesses e níveis de proficiência distintos, poderiam construir suas experiências de aprendizagem explorando o material, enquanto eu atuava como mediadora.

A seguir, narro alguns momentos dessa aula no minicurso.

Aula de apresentações acadêmicas no minicurso

Era o segundo encontro de nosso minicurso. Eu já conhecia parte do grupo desde o encontro anterior, quando havíamos apresentado o projeto e discutido as expectativas dos participantes, mas alguns estavam comparecendo pela primeira vez.

O levantamento prévio das necessidades e expectativas do grupo em relação ao tópico a ser trabalhado foi um outro facilitador, pois eu pude preparar o material partindo dos interesses dos participantes e conhecendo um pouco de suas preferências, de seu nível de

familiaridade com a língua inglesa e de seus objetivos em relação à realização de apresentações acadêmicas. A maioria pretendia apresentar seu trabalho em língua inglesa em uma disciplina de seu curso de graduação ou em um evento acadêmico. Assim, todos buscavam se familiarizar com o uso da língua nesses contextos.

Naquele dia, talvez por ser um tema que eu conhecia bastante e uma aula para uma turma reduzida de adultos, todos estudantes de graduação, eu estava bem tranquila e segura frente à sala. Por isso, apesar da professora supervisora do estágio estar acompanhando minha aula, não me senti intimidada.

Como de costume, cheguei com antecedência ao laboratório para preparar as estações de trabalho, checar os computadores e testar o link para o Padlet, que seria a base da aula. A aula estava marcada para começar às 15:00, mas esperei por cerca de 10 minutos até os participantes chegarem. Dos quatorze inscritos, compareceram apenas seis.

Após as apresentações (havia dois participantes que não estavam no primeiro encontro), tivemos uma breve conversa para quebrar o gelo, na qual fiz algumas perguntas simples em inglês sobre como tinha sido a semana, encaminhando a discussão para o tema da aula.

Quando perguntei o que achavam mais desafiador nas apresentações orais, alguns revelaram ser o desconforto de falar em público, enquanto outros estavam em dúvida quanto à estrutura da apresentação em si, que palavras usar e como falar com a audiência.

Discutimos um pouco sobre a questão da autoconfiança para falar em público e como era importante conhecer o material a ser apresentado, para dar mais fluidez e aumentar a segurança, bem como a postura e o tom de voz no momento da apresentação. Também compartilhamos momentos de sucesso e outros de frustração em nossas experiências de apresentações acadêmicas. Notei que isso criou uma atmosfera mais leve e facilitou o estabelecimento de vínculo com os participantes.

No segundo momento da aula, apresentei o material disponível no *Padlet*, destacando que havia *slides* com a estrutura de apresentações acadêmicas e recursos linguísticos mais utilizados na primeira coluna, explicando que poderiam acessar e baixar os materiais em casa, quando estivessem preparando suas apresentações.

Em seguida, os participantes puderam explorar o material livremente. Um deles escolheu um vídeo de uma conferência na área de engenharia, enquanto outro dirigiu a atenção para uma apresentação sobre Educação infantil. Outros, preferindo trabalhar em dupla, escolheram um texto mais geral sobre como montar um roteiro de apresentação.

Durante a realização da atividade, circulei pelas estações de trabalho e ofereci atenção

a cada participante, acompanhando, discutindo informações e sanando dúvidas ao longo do processo. Uma das participantes me chamou para perguntar o significado de alguns termos em um dos vídeos e assistimos juntas a um trecho, discutindo os momentos da apresentação. Outro participante comentou que nunca havia imaginado a possibilidade de usar o *storytelling* em apresentações e pretendia experimentar em seu curso.

Nas interações, utilizei a língua inglesa na maior parte do tempo, mas recorria ao português sempre que julgava necessário. Ao final, a sugestão foi que cada um apresentasse o que aprendeu em sua exploração do mural, compartilhando suas compreensões com os colegas. Eu não estabeleci nenhum formato específico para esse momento, pois a ideia era que cada um pudesse organizar e compartilhar suas descobertas com o grupo.

Alguns sentiram-se mais à vontade para fazê-lo de suas estações, enquanto outros ficaram de pé e realizaram uma breve apresentação oral. Ao final do encontro, conversamos brevemente sobre o que gostariam de fazer em suas apresentações finais (no último encontro).

Sobre a vivência dessa experiência, escrevi um poema, que compartilho abaixo:

Oferecendo caminhos

Inglês para fins específicos, vivenciando novamente.

Desta vez, um fazer diferente!

Sem impor, sem controlar.

Há um planejamento, mas apenas para me guiar.

Oferecendo caminhos, posso me libertar.

Oferecendo oportunidades de serem mais que participantes,
de serem agentes, de escolher e de buscar.

Oferecendo caminhos possíveis, para aprender e para ensinar

Como professora, uma mediadora!

Vou orientar, acompanhar e dialogar;

juntos, aprendendo a apresentar!

Refletindo sobre minha experiência nesse novo contexto de ESP, percebo que consegui avançar na direção de desenvolver uma prática mais interativa e voltada para as diferentes necessidades dos participantes do curso, elaborando o material com base em nosso primeiro encontro e com variedade de possibilidades.

Dessa forma, consegui sair da aula expositiva para uma proposta de curadoria de

conteúdo, oferecendo opções e caminhos aos participantes, de modo a incentivar sua autonomia e criar oportunidades de aprendizagem. Como afirmam Lacerda e Aguiar (2022, p. 152), a curadoria “envolve a participação ativa do sujeito na seleção e escolha dos seus conteúdos”, o que busquei alcançar ao elaborar o mural na plataforma *Padlet* para que os participantes explorassem e pudessem construir suas aprendizagens.

Além disso, considero que o formato de aula e de interações propostos, bem como a postura docente de mediadora na condução das atividades, permitiu o acolhimento das diferentes necessidades dos participantes, contemplando a heterogeneidade do grupo.

Por outro lado, reconheço que ainda senti a necessidade de preparar *slides* e disponibilizá-los na plataforma, quando não havia necessidade de fazê-lo, já que os participantes poderiam ter explorado as características do gênero *apresentação oral* a partir do material selecionado para construírem seus conhecimentos sobre o tema.

Essa repetição do padrão ao longo de minhas práticas, que reflete a dependência em roteiros e materiais previamente preparados - principalmente conjuntos de *slides* extensos e desnecessários - ainda me incomoda, mas reconhecer essa vulnerabilidade constitui o primeiro passo em direção à mudança. No momento, estou buscando realizar o movimento para sair desse ciclo de repetição e buscar novas formas de (inter)agir e (trans)formar minhas práticas docentes.

O que ainda me prende? Por que não consigo libertar-me de padrões e concepções ultrapassadas? Como fazer diferente? Como ousar? Qual é o caminho para a mudança? No momento, sinto-me incompleta por não ter todas as respostas. Mas seria essa incompletude uma vulnerabilidade ou uma força que me move na direção de descobertas? Aprendi que, em pesquisa narrativa, os questionamentos devem ser valorizados, por guiarem nossas buscas.

Agora, percebo que a completude consiste numa ilusão inalcançável, como a perfeição. Eu buscava me sentir pronta e preparada nos estágios, segura de que minha prática iria refletir minhas novas concepções de língua (enquanto forma de interação) e de educação (enquanto construção de sentidos e conhecimentos; e não como transferência ou aquisição). Entretanto, será que algum dia estarei pronta? É o curso de graduação que forma um professor, como eu esperava antes de ingressar na licenciatura?

Compreendo, hoje, que um professor se constitui a partir de suas experiências, dentro e fora do curso de graduação. Reconheço que o curso contribuiu muito para a minha formação, principalmente por permitir que eu construísse um repertório de conhecimento que posso mobilizar em minha prática, bem como as bases teóricas sobre as quais apoiar minhas escolhas e o desenvolvimento das atividades.

Mas percebo e já estou começando a aceitar que a sensação de incompletude será minha companheira ao longo de todo o percurso, pois jamais me sentirei pronta ou completa, por estar sempre aprendendo. E, assim, o percurso continua...

Por fim, compartilho um pouco da minha experiência como professora estagiária no contexto da Educação a Distância (EaD), vivenciada em meu último estágio supervisionado, ao final do curso de licenciatura em Letras Inglês.

Nessa experiência docente, ofereci um curso no mesmo formato do realizado no estágio anterior (ESP), em colaboração com colegas professores, mas no contexto on-line. Nosso objetivo foi oferecer aos participantes oportunidades de desenvolverem suas habilidades de compreensão e produção escrita, bem como a criticidade na análise de textos de diferentes gêneros textuais-discursivos escritos na língua inglesa.

Novamente, cada professor ficou responsável pelo planejamento, elaboração do material e pelo encontro síncrono de um dos módulos do curso. Como as atividades assíncronas foram disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, eu fiquei responsável por elaborar o material do primeiro módulo, bem como por implementar o *design* das atividades propostas na plataforma.

Na fase de planejamento, elaborei uma sequência didática com material para as duas semanas de duração do meu módulo, bem como a proposta de *design* no AVA, com foco no trabalho com textos multissemióticos. Ofereci oportunidades de leitura, compreensão e produção escrita - por meio de exemplos de textos autênticos e variados - além de favorecer a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e na construção de sentidos.

Como afirma Moran (2015, p. 47), “aprender é um processo ativo e progressivo”, no qual o professor tem o papel de orientador, em um “*design* de caminhos”, que proporciona oportunidades para que os aprendizes atuem como agentes na construção de seus conhecimentos. Ao oferecer espaços de interação por meio de fóruns de discussão e *Wikis* (espaços para escrita colaborativa) - de modo a ampliar as oportunidades de troca de experiências e reflexão crítica sobre os textos - observei que o ambiente digital funcionou como um espaço para ampliar debates sobre temas relevantes, como a discriminação.

Para que a proposta se efetivasse, implementei o *design* das atividades na página do curso na plataforma *Moodle*, utilizando recursos diversos do AVA para apresentar exemplos, com vídeos e imagens, para que os participantes pudessem realizá-las de modo interativo. Utilizei diferentes formatos de atividade (recurso página e livro, fóruns de discussão, URLs, Wikis, questionários e diário de experiências), fornecendo instruções detalhadas para a realização das atividades e criando um fórum de dúvidas para que os participantes tivessem

um espaço para colocarem seus questionamentos.

Ao longo do processo, acredito que minha *presença social* (Souza, 2024b) no ambiente virtual de aprendizagem, interagindo com os participantes, participando das discussões nos fóruns e oferecendo *feedback* personalizado para as atividades realizadas, foi um diferencial importante para a participação e permanência no curso.

Como ressalta Souza (2024b), enquanto professoras, precisamos ouvir as vozes de nossos aprendizes no contexto da EaD, o que pode ser alcançado ao ampliarmos nossa presença social, promovendo encontros síncronos e oferecendo *feedbacks* individualizados, o que procurei realizar durante o período do curso.

Acredito que a *presença social*, assim como mostrar a cada um dos participantes que eles estão sendo ouvidos, acompanhados e valorizados no ambiente virtual de aprendizagem, seja parte do desenvolvimento de uma prática acolhedora, capaz de promover a sensação de pertencimento e de criar um *espaço seguro* (Clandinin; Connelly, 1995) para trocas e oportunidades de aprendizagens.

Considerando essa experiência docente no contexto EaD e buscando compreender o que vivenciei ao longo do processo, compus o poema que compartilho a seguir.

Trabalho colaborativo

Mais que cooperação, colaboração
 um trabalho em grupo,
 do planejamento à execução.
 Colegas - Professoras - Comunicação
 Acompanhando os aprendizes,
 oferecendo e recebendo orientação;
 Estando presente,
 mesmo virtualmente,
 pude ouvir e acolher,
 interagir e aprender.
 Juntos, enfrentamos dificuldades
 e superamos desafios.
 Controlando a minha ansiedade,
 me permiti vivenciar a oportunidade.
 Ao final, muitas aprendizagens!

Entendo que as experiências nos estágios foram fundamentais para meu processo de formação, ao permitir o entrelaçamento das teorias discutidas e aprendidas ao longo do curso com a prática docente. Como afirma Bahury (2019), a formação inicial precisa propiciar o desenvolvimento de conhecimentos e também de competências ao futuro professor de língua inglesa, que possam ser mobilizados em sua prática docente.

Assim, entendo que o curso de Letras me proporcionou não apenas a construção de conhecimentos e saberes, mas também o desenvolvimento da capacidade de mobilizá-los em diversos contextos de prática educativa - presenciais e em EaD, do ensino fundamental à universidade - ampliando meu repertório de recursos, conferindo maior segurança diante dos imprevistos e habilidade para adaptar o planejamento de acordo com as necessidades do grupo ou da instituição.

Ao final da jornada, percebo que aquelas experiências vivenciadas ao longo da graduação contribuíram para que eu me tornasse a professora que sou hoje, diferente da professora que fui nos tempos de instrutora, com um olhar mais crítico, mais atento, e mais preparada para enfrentar os desafios inerentes da profissão.

Nas últimas semanas do curso, pude compartilhar as experiências docentes vivenciadas no período dos estágios com outros formandos do curso de Letras Inglês, em um encontro no qual tive a oportunidade de apresentar e discutir as práticas realizadas. Compartilho, a seguir, uma fotografia (Figura 7) que ilustra esse momento de minha trajetória.

Figura 7 - Fotografia 3 - Eu, a estagiária



Fotografia da apresentação do estágio. Fonte: acervo pessoal da autora.

Descrição da imagem: A autora, uma mulher branca, de olhos castanhos e cabelo grisalho preso, está em pé do lado direito de uma sala. Do lado esquerdo, há uma mesa com uma tela de computador na qual aparece a imagem de um *slide* de apresentação; além de um prato com pães de queijo, um bolo e uma garrafa de café, juntamente com copos plásticos e outros

utensílios. Ao fundo está a projeção do *slide* da apresentação, no qual se lê ‘*Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 4*’.

Essa foi uma de minhas últimas experiências como graduanda, antes da cerimônia de formatura e colação de grau, celebração emocionante, marcada pela sensação de realização de um sonho de infância, o meu sonho de menina.

Afinal, eu havia conseguido me formar em Letras Inglês! Foi um marco em minha jornada, ilustrado pela fotografia (Figura 8) que compartilho a seguir.

Figura 8 - Fotografia 4 - Eu, a formanda



Fotografia do dia da cerimônia de colação de grau no curso de Letras Inglês. Fonte: *Flash Fotos Formaturas* (2023).

Descrição da imagem: fotografia da autora vestida com uma beca de formatura, na cor preta, com jabor branco, capelo preto, capa e faixa na cor lilás; segurando um canudo no qual se lê: ‘Formandos UFU’. Ao fundo da imagem, encontram-se as bandeiras da cidade de Uberlândia, do estado de Minas Gerais e do Brasil.

Ao me formar, eu já sabia que caminho seguir, o da investigação narrativa de minhas experiências e de minhas práticas docentes ao longo do caminho, o que me conduziu ao próximo passo de minha jornada: o mestrado.

A seguir, exploro brevemente as experiências vivenciadas nesse período, por sua relevante contribuição para minha formação enquanto pesquisadora e professora.

5- MINHAS EXPERIÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Nesta etapa do percurso, exploro algumas das experiências que vivenciei no contexto da pós-graduação, as quais contribuíram para a (re)construção de meus conhecimentos, bem como propiciaram novas oportunidades de prática docente.

Embora todas as disciplinas que cursei no mestrado tenham contribuído para minha formação de modo singular, ampliando meus conhecimentos e propiciando aprendizagens valiosas, decidi compartilhar minha vivência na disciplina *Tópicos em Linguística Aplicada: Formação de professores e Pesquisa Narrativa - Tendências no Brasil e no Canadá*, na qual além de aprofundar meus conhecimentos sobre a abordagem teórico-metodológica da pesquisa narrativa, enfrentei diversos desafios, que compartilho a seguir.

Aprofundando e (re)construindo conhecimentos

Assim que vi a oferta no quadro de horários, eu quis me matricular. Eu tinha a expectativa de ler muitos textos, aprender novos termos e conhecer trabalhos produzidos no Brasil e no Canadá. Também pensei que estaria segura em minha zona de conforto habitual nessa nova fase da vida acadêmica. Afinal, já havia lido vários artigos e até livros sobre o assunto. E logo na primeira aula, eu queria saber como seriam as avaliações, pois este assunto gerou preocupação em todas as matérias que cursei na vida. E como pesquisadora narrativa de minhas próprias experiências, não posso deixar de me questionar: *Por que me preocupo tanto com isso?* Entendo que, quando tenho um bom desempenho, sinto que fiz minha obrigação, cumpro meu dever e que não desaponte ninguém. Assim, ao saber quais seriam as formas de avaliação, com produções orais e escritas, pensei que seria um processo tranquilo.

Mas não foi bem assim! Em primeiro lugar, ao longo de toda a disciplina, fui confrontada com o desafio de narrar minhas experiências e descobri minha dificuldade em separar descrição de narrativa, a qual admito ainda não ter conseguido superar. Sinto a necessidade de contextualizar e descrever minhas experiências, quando deveria me concentrar em narrá-las, de modo a investigá-las narrativamente. Sinto que ainda estou trilhando esse caminho, de tentativas, reescritas e aprendizagens, em meu percurso como pesquisadora.

Depois, quando veio a proposta de apresentação de uma tese, outro desafio, pois eu deveria selecionar uma dentre as produzidas no Canadá, quando queria ter escolhido uma das dissertações produzidas por colegas, em português. Não por ter dificuldade com a língua inglesa, mas pelo desafio de apresentar uma versão em português aos colegas de turma, o que

implicava buscar a tradução cuidadosa de termos complexos e específicos.

Cheguei a perguntar à professora: *Não pode ser uma dissertação que eu já conheço, em português?* E receber a resposta: “*Melhor não, assim você não vai se desafiar*”. Bem, se eu pudesse, não me desafiaria, permanecendo na zona de conforto. Mas esse é um lugar que não faz parte da pesquisa narrativa e eu sabia que teria que me desafiar ao longo do processo.

Então, aceitei apresentar uma tese em inglês, com mais de 300 páginas, de um orientando da própria Clandinin. *Meu Deus, que responsabilidade!* E não foi só isso. A professora também queria ser surpreendida. *Como?* Eu teria que fazer algo diferente, o que também deixou-me preocupada. Entretanto, apesar das incertezas e inseguranças, eu me apaixonei pela tese que ia apresentar, a qual me inspirou a considerar uma forma diferente de apresentação.

No processo, mergulhei no mundo das narrativas ficcionais, recurso metodológico utilizado pelo autor para compor seus textos intermediários. Ao longo de sua tese, Murphy (2004) recorre à utilização de narrativas construídas a partir de personagens e cenários ficcionais, com base em seus textos de campo e nas experiências vivenciadas com as crianças, para compor sentidos sobre suas experiências. Esse recurso proporcionou um distanciamento do enredo escolar, permitindo ao pesquisador explorar diferentes dimensões dos relacionamentos e dos vínculos estabelecidos, auxiliando-o, assim, a compreender o processo de construção do conhecimento das crianças.

Encantada pela forma como o autor construiu e informou seus entendimentos, decidi apresentar a tese sem a utilização de *slides*, ou seja, sem o suporte das tecnologias, que haviam se tornado minha companhia ao longo da graduação. Assim, realizei minha apresentação utilizando o *storytelling*, ou seja, contando a história da tese e de seus personagens/participantes de pesquisa, ao invés de apenas falar sobre o trabalho.

Outro desafio foi o trabalho final (que hoje serve de base para a composição dessa narrativa), muito apropriadamente intitulado *Trabalho em desenvolvimento* (TED). Não seria um artigo ou ensaio a ser entregue ao final da disciplina, mas sim “um autoestudo narrativo de forma processual e ao longo da disciplina, para apresentação no final do curso” (Mello, 2024, p. 3), como está no plano de ensino.

Um autoestudo narrativo processual? A ideia parecia bem interessante e adequada ao objetivo da disciplina, de discutir de modo crítico e reflexivo a abordagem da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015). De acordo com a proposta, eu deveria escrever sobre minhas experiências, algo que considerei simples, já que eu só precisaria escrever algumas narrativas de poucas páginas por semana. Mas não foi fácil nem simples e

sim inquietante e desafiador e, até mesmo, assustador, embora fundamental para o meu progresso enquanto pesquisadora e para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Foi o processo de composição do TED que permitiu-me escrever muitas das narrativas de experiências que agora fazem parte deste texto, as quais pude compartilhar com a turma e com meu grupo responsivo, o GPNEP. Tudo começou com um primeiro exercício narrativo. A partir da instrução de escolher um objeto pessoal, que estivesse em nosso corpo ou bolsa, o qual suscitasse uma narrativa de experiência. No momento da escolha, pensei em algo mais impessoal, como um chaveiro ou minha mochila, para contar uma história leve.

Percebi, ao longo da disciplina e da escrita do TED, que faço sempre esse primeiro movimento instintivo, quando vou começar a escrever: me afasto da experiência, colocando uma espécie de filtro protetor que acaba me afastando do que narro, o que torna minha escrita bastante descritiva e menos pessoal, menos sobre mim. Acredito que seja um movimento de proteção, que ainda estou em processo de entender.

Mas por compreender que a única forma de compor sentidos sobre minhas experiências ao narrá-las é me entregando ao fluxo da escrita sem filtrar, censurar ou tentar me afastar, aprendi que preciso me colocar no centro, principalmente considerando que investigo minhas próprias experiências.

Assim, no primeiro exercício narrativo proposto na disciplina, lutei contra esse movimento de me afastar e me proteger e decidi narrar algo bem pessoal, ligado ao meu corpo. Então, escrevi sobre minha aliança e o dia em que ela caiu de meu dedo por eu ter perdido muito peso. Hoje, voltando àquela narrativa e tentando compreender meu processo, considero que tenha sido um primeiro passo para ser a protagonista de minhas narrativas. E o fato de ter escolhido falar da perda de peso foi simbólico para mim, pois de certa forma eu estava revelando que era capaz de abandonar minha capa protetora e estava disposta a explorar minhas vulnerabilidades.

Foi com aqueles primeiros exercícios narrativos que pude experienciar como poderia utilizar instrumentos para suscitar narrativas de experiência, como os objetos pessoais, fotos e a linha do tempo (Figura 3, p. 36), que foi minha próxima atividade. Dessa forma, o TED me proporcionou novas aprendizagens, porque cada narrativa foi vivenciada, sentida. Eu aprendi sobre a pesquisa narrativa, mas também sobre o processo de escrita, sobre mim. E aprender sentindo é diferente de aprender apenas lendo, escrevendo ou pensando sobre algo.

Com o TED, eu aprendi um pouco mais sobre a *ética relacional* (Clandinin; Caine; Lessard, 2018), sobre o respeito e o cuidado que precisamos ter com os que participam de nossas histórias e são mencionados em nossas narrativas. Aprendi que esse respeito e cuidado

não se restringe aos ‘participantes’ de pesquisa, muito menos à assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), pois constitui um compromisso ético de respeitar todos os envolvidos em minhas histórias e até a mim mesma.

Aprendi, também, que o foco das experiências não pode ser o outro se estou narrando sobre mim; e que as narrativas pessoais não podem ser um lugar de julgamentos e condenações. Por isso, precisei reescrever algumas narrativas e retirar outras de meu texto final, compreendendo que preciso me atentar para o que coloco no papel e como faço isso, se consigo narrar algo que me incomodou ou feriu sem voltar o olhar para o outro, sem apontar a culpa ou expor as pessoas com quem compartilhei minhas experiências.

Também aprendi que, em pesquisa narrativa, as datas não são tão importantes, e sim as experiências, como foram sentidas e vivenciadas. Eu costumava iniciar cada narrativa com uma data certa, mês e ano, e até mesmo tentando me lembrar do dia, mas descobri que nada disso era necessário, pois eu devia me concentrar em narrar as minhas experiências.

Os títulos que escolhia para as narrativas eram todos impessoais, apenas para classificar ou designar o texto, afastando-me da experiência. Assim, precisei repensar meus títulos para que estivessem relacionados às experiências vivenciadas. Nesse ponto, realizei o movimento retrospectivo de voltar às minhas narrativas, relendo-as e tentando encontrar um título que estivesse mais vivo e conectado às experiências.

Nesse processo, realizando um movimento introspectivo, percebi que minhas narrativas estão centradas em experiências que considero marcantes, mas que me tocam emocionalmente de alguma forma, seja pela alegria, pela sensação de ter encontrado um propósito, seja pelo medo ou pela ansiedade vivenciada.

Entendo que essas emoções me movem e me perturbam, assim como interferem em minha prática. O medo me impede de ousar, a ansiedade me faz querer controlar tudo; mas a satisfação de estar com os estudantes, de trocar, aprender e ensinar me motivam, me fazem querer continuar. Compreender como essas emoções e vulnerabilidades me afetam também traz a possibilidade de mudança na minha prática, no meu entendimento do que é ser uma ‘boa’ professora e no modo como me relaciono com as outras pessoas.

Ao final da realização do TED, percebi que preciso aprender a me permitir errar para aprender, a me arriscar mais, a sair da minha zona de conforto e me desafiar; e que preciso aceitar o não saber como parte do processo. Para mim, como já expliquei anteriormente, sempre foi muito difícil, doloroso até, dizer “eu não sei” em resposta aos professores e também responder isso aos discentes, enquanto docente.

O medo do erro, de falhar, de não fazer o ‘certo’ ou o que é esperado de mim me

acompanha e também me amarra. Entendi que isso faz parte do medo de me colocar no lugar de vulnerabilidade do qual tento fugir repetidamente. Entendo que, para ser uma pesquisadora narrativa, para escrever sobre mim e minhas experiências, eu preciso me soltar, me libertar. Mas admito que isso não é fácil e continua me desafiando.

Outro momento marcante da escrita do TED, para mim, aconteceu quando escrevi o poema *Uma menina que queria ser professora* (p. 12), com o qual iniciei esse texto de pesquisa. No processo de escrita, vivenciei pela primeira vez a experiência de compor sentidos narrando, pois pude compreender, fazendo, que a composição de sentidos acontece ao narrar e que narrando estamos fazendo a investigação narrativa de uma experiência.

Ao longo da disciplina, não foi possível escrever todas as narrativas que eu havia planejado a partir da linha do tempo. Mas isso também foi uma lição, pois aprendi que está tudo bem não terminar, deixar algo em aberto, porque na verdade nada fica totalmente pronto, acabado ou perfeito. A perfeição não existe e só posso fazer o meu melhor a cada momento.

No processo de escrita desta dissertação, eu finalmente consegui compor todas as narrativas listadas em minha linha do tempo, embora tenham sido revisitadas, reescritas, modificadas; algumas foram retiradas da versão final, outras acrescentadas e muitas hoje compõem este texto de pesquisa.

Eu aprendi muito com a disciplina e com o TED, que ainda é para mim um ‘*work in progress*’, um trabalho em desenvolvimento. E sei que ainda tenho muito a aprender, mas com a disciplina eu dei um passo que considero fundamental tanto para meu processo de escrita como para minha vida: estou aprendendo a sair da minha zona de conforto e aceitar estar no lugar da vulnerabilidade, como um lugar de pesquisa, investigação e possibilidades.

Como pesquisadora narrativa, entendi que vivo no entremeio de minhas histórias e das minhas experiências. E preciso aprender a aceitar que está tudo bem: tentar, errar, continuar tentando, narrando e aprendendo. Mas entender que toda aprendizagem constitui um processo e que nunca estarei pronta como pesquisadora, mesmo parecendo algo óbvio, é dolorosamente desafiador, pois a professora-pesquisadora que sou hoje ainda carrega aquela menina que buscava segurança e acolhimento. Por isso, ainda tenho muito medo de errar e, principalmente, de admitir o não saber. Mesmo compreendendo que não vou encontrar todas as respostas, continuo buscando, como se não pudesse me libertar da ilusão de completude. Assim, continuo minha busca, investigando minhas experiências.

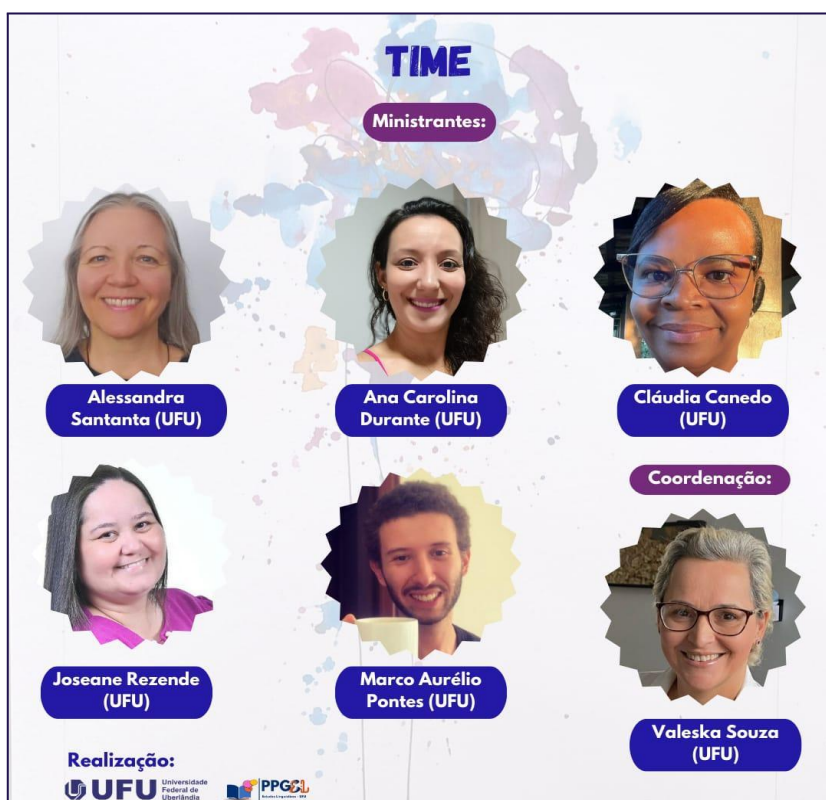
Além de ter cursado as disciplinas, eu tive a oportunidade de vivenciar uma experiência docente que me proporcionou crescimento tanto pessoal quanto profissional ao ministrar, com um grupo de colegas, o curso de *Escrita da Pesquisa Qualitativa*, atividade de

extensão promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL/UFU).

O curso, que teve como referência o livro “*On Writing Qualitative Research: Living by Words*” (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2005) e os módulos da disciplina ofertada anteriormente pela professora Valeska Souza (UFU) na pós-graduação (PPGEL/UFU), foi ministrado no formato on-line, com cinco encontros síncronos e atividades assíncronas disponibilizadas pela plataforma *Moodle* do Centro de Educação a Distância (CEaD/UFU).

Na imagem abaixo (Figura 9), encontra-se parte do material elaborado para a divulgação do curso (Figura 9), na qual me encontro acompanhada dos colegas Ana Carolina Durante, Cláudia Canedo, Joseane Rezende e Marco Aurélio Pontes e de nossa orientadora e coordenadora do projeto, a professora Valeska Souza.

Figura 9 - Professores do Curso ‘Escrita da Pesquisa Qualitativa’



Fonte: Durante (2024). Imagem do material de divulgação do curso nas redes sociais, elaborado pela professora Ana Carolina Durante, disponível em: <https://www.instagram.com/p/C-AB-cMRJcW/>.

Descrição da imagem: print do material de divulgação do curso, com o título ‘Time’ centralizado na parte superior e as instituições realizadoras (UFU e PPGEL) no canto inferior esquerdo. No centro, seis fotos com os nomes dos ministrantes do curso, seguidas da sigla da instituição (UFU): Alessandra Santana, Ana Carolina Durante, Cláudia Canedo, Joseane Rezende e Marco Aurélio Pontes; por fim, no canto direito, a foto da professora organizadora

do projeto, Valeska Souza (UFU).

A seguir, compartilho a experiência docente que vivenciei como ministrante do curso, de meu ângulo de repouso, reconhecendo que representa apenas uma parte da história que construímos enquanto grupo, parte do processo de planejamento, desenvolvimento e implementação do curso.

Curso de escrita da pesquisa qualitativa

Antes da implementação do curso propriamente dito, foi necessário realizar a adaptação do material disponível no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), selecionando o que poderia ser utilizado em relação ao tempo disponível. Afinal, o curso havia sido desenvolvido anteriormente como uma disciplina de 60h no contexto da pós-graduação, enquanto que, nesse novo formato, tivemos apenas metade deste tempo (30h), o que implicou um trabalho cuidadoso de seleção e reestruturação de aulas e materiais.

No processo de planejamento, cada módulo ficou sob a responsabilidade de uma dupla de professores, que deveriam realizar o planejamento da aula síncrona e das atividades a serem desenvolvidas no AVA. Nessa fase, elaboramos o plano de curso e realizamos o planejamento da organização dos módulos, colaborativamente.

Cada membro da equipe, ao final, desenvolveu dois módulos, compondo diferentes duplas de trabalho. Dentro de cada módulo, os dois responsáveis precisavam planejar, elaborar e disponibilizar as atividades. Como de costume - e admito que provavelmente não conseguirei deixar de fazê-lo - realizei todo o planejamento das atividades dos módulos nos quais eu participaria com antecedência, para depois compartilhar minhas ideias.

Acredito que eu precise dessa etapa de organização antes de expor minhas ideias, como parte do processo de desenvolver uma atividade. Sendo assim, admito que não gosto de improvisos e busco entrar em sala com um leque de opções e de possibilidades, mesmo que não precise utilizá-las. Além de controlar minha ansiedade, essa atitude aumenta minha segurança diante da turma.

Nesse curso, especificamente, senti-me mais pressionada (apenas por mim) a desenvolver um bom trabalho e estar preparada, pois ministrei aulas para estudantes da pós-graduação, muitos doutorandos, de diversas regiões do país. Mesmo sabendo que contava com o apoio dos colegas, senti-me responsável por realizar um trabalho que correspondesse às expectativas dos participantes em relação ao curso.

Tendo estudado o livro de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005), que constituía a base teórica do curso, eu queria preparar aulas e atividades que permitissem aos participantes explorarem a riqueza do material e das ideias propostas pelas autoras para a escrita da pesquisa qualitativa.

Entretanto, ciente de que apresentar todo o processo de desenvolvimento do curso foge ao propósito deste texto, decidi focar na fase de preparação e condução do encontro síncrono realizado no segundo módulo, no qual trabalhamos o terceiro capítulo da obra (*Creating Forms; Informing Understanding*), que trata das formas de apresentar nossos entendimentos no contexto da pesquisa qualitativa. Além de ser uma parte fundamental do livro, esse é um capítulo bastante extenso, de mais de cem páginas, com diversos exemplos e ilustrações que considero essenciais para a compreensão do texto.

Por isso, movida pelo desejo de preparar um material completo, elaborei mais de setenta *slides*, considerando apenas as ideias principais discutidas no texto e exemplificando cada uma delas com trechos da obra. Mesmo esse já sendo um número considerável, ainda acrescentei alguns para a apresentação pessoal, informações sobre as atividades do Moodle e referências, totalizando uma apresentação com 101 *slides*.

Embora minha obsessão com a elaboração de *slides* pareça ter piorado ao invés de melhorar, percebi que, na verdade, eu precisava resumir os pontos principais do texto para organizar as minhas ideias, de modo a me preparar para o encontro síncrono com os participantes. Durante o encontro, percebi que não precisava ler os *slides*, mas poderia explicar seus pontos centrais e discutir as ideias das autoras, ilustrando minha fala com os exemplos que havia retirado do texto. Eu consegui não me prender ao material, e, principalmente, conversei com os participantes ao longo do processo, interagindo com suas perguntas e partindo de suas dúvidas e comentários para prosseguir.

Ao final, percebi que conduzi minha parte da aula de modo interativo, oferecendo uma oportunidade de aprendizagem aos participantes sem ter ficado presa ao planejamento ou ao material, embora os *slides* tenham servido de apoio, como uma rede de segurança frente a possíveis lapsos de memória ou crises de ansiedade, considerando a complexidade dos temas discutidos, seus detalhes e o público em questão.

Vivenciar essa experiência docente na pós-graduação possibilitou-me algumas compreensões acerca de minha prática, as quais compartilho agora no próximo (e último!) capítulo, no qual exploro e discuto os entendimentos que fui capaz de construir até aqui, minhas aprendizagens ao longo do processo de pesquisa, bem como os próximos passos de minha caminhada, tecendo considerações sobre minha jornada de (trans)formação docente.

EU, A PROFESSORA EM CONSTANTE (TRANS)FORMAÇÃO

Neste capítulo, apresento minhas compreensões sobre os fios narrativos que pude tecer ao longo de minha jornada de professora-pesquisadora. Reconhecendo que, em muitos aspectos, todo texto de pesquisa constitui um texto provisório, aberto a releituras e novas composições de sentidos, apresento minhas aprendizagens como um diálogo comigo mesma e com os leitores e leitoras desta dissertação.

Assim, compartilho com vocês meus entendimentos e reflexões, partindo das seguintes indagações: O que aprendi ao longo desta jornada de pesquisa? Como minha pesquisa pode contribuir? e Ainda tenho questionamentos?

O que aprendi ao longo desta jornada de pesquisa?

Nessa jornada de investigação narrativa, movendo-me no *continuum* (Dewey, 1976) de minhas experiências para compreender como eu, enquanto pesquisadora-participante, fui (trans)formada e constituída professora de inglês, mais especificamente qual foi o caminho que percorri, desde a infância, para me formar, eu aprendi muito sobre mim mesma e sobre minha prática docente.

No início do percurso, eu acreditava, como o título provisório do projeto de mestrado revela - “*De Instrutora de Ensino a Professora de Inglês: Uma pesquisa narrativa sobre um processo de (trans)formação*” - que eu tinha sofrido uma transformação equivalente a uma “mudança de estado”, uma passagem de um lugar de ‘instrutora de ensino’ para uma posição de professora, quando na verdade essa separação de papéis nunca existiu na prática.

Entendo, agora, que eu não me considerava uma professora no período em que atuei como instrutora de ensino - embora já desempenhasse esse papel na prática - por não possuir a formação acadêmica específica para fazê-lo e não ser portadora de um diploma em Letras Inglês anteriormente.

Ao compor sentidos sobre esse momento de meu percurso como pesquisadora narrativa, elaborei uma imagem (Figura 10), que compartilho a seguir.

Figura 10 - De instrutora a professora



Fonte: elaborado pela autora.

Descrição da imagem: montagem no formato retangular, em fundo estampado bege, que combina o texto ‘*De instrutora de ensino a professora de inglês: uma pesquisa narrativa sobre um processo de (trans)formação*’ com duas fotografias em recorte, uma à direita e outra à esquerda, que representam diferentes momentos de minha trajetória. Ao lado da primeira foto, recortes da carteira de trabalho, com o nome do cargo (Instrutor de ensino) e na segunda, meu nome e a sigla da instituição de pós-graduação (Alessandra Santana, UFU).

Assim, em minha compreensão limitada, eu queria entender como a minha prática como instrutora de ensino havia *afetado* minha formação. Eu tinha uma noção preconcebida de que, de alguma forma, as experiências que vivenciei nesse período haviam não apenas influenciado, mas de algum modo, prejudicado, a minha “verdadeira” formação, que viria a acontecer durante o curso de Letras Inglês.

Entretanto, ao me mover retrospectivamente para as experiências vividas ao longo da jornada, percebi que não foi o curso de licenciatura que me “formou” professora, como eu acreditava, mas sim todas as experiências que vivenciei ao longo do tempo, as quais promoveram um processo de (trans)formação pessoal e profissional, me constituindo professora de língua inglesa.

Hoje compreendo que as experiências que vivenciei como instrutora contribuíram para formar a professora que sou hoje e que eu já estava me formando professora a partir dessas experiências, ao vivenciar situações de ensino e aprendizagem nos espaços das salas de aula e nos relacionamentos com os estudantes e os colegas.

Nesse período, assim como ao longo de minha graduação em Letras, eu estava

construindo tanto meu *conhecimento prático pessoal* (Clandinin; Connelly, 1988, 1995) como meu *conhecimento prático profissional* (Clandinin; Connelly, 1995). Portanto, não houve uma substituição da “instrutora de ensino”, que eu considerava despreparada, para a “professora formada”, capacitada para exercer a profissão.

Reconheço que minhas experiências ao longo do curso de Letras e o fato de agora ter um diploma que me habilita a ensinar a língua inglesa não substituíram ou apagaram minhas experiências anteriores e de forma alguma anularam minhas aprendizagens, mas sim me modificaram, em uma jornada de (re)construção de conhecimentos, concepções e práticas, ao longo da qual estou em permanente aprendizagem.

Apesar desse entendimento parecer óbvio, foi somente após a apresentação e debate de meu projeto de pesquisa no XXII SEPELLA (*Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada*), em dezembro de 2024, que consegui pensar sobre isso e alcançar essa compreensão de meu processo. Foi a partir deste entendimento que eu modifiquei o título de minha investigação para “*Investigando as experiências e vulnerabilidades que me constituem professora de língua inglesa: uma pesquisa narrativa sobre uma jornada de (trans)formação docente*”. (*Esperem! Não precisam retornar à primeira folha para reler o título, pois este também não foi a versão final!*)

Foi no momento da elaboração daquele novo título - que seria apenas provisório - que eu passei a compreender o meu processo de formação como uma jornada, um percurso. E diante da compreensão de que eu não havia “passado” do estado de instrutora para o de professora, eu busquei outros fios narrativos para guiar minhas buscas, encontrando dois caminhos, ao reler e discutir minhas narrativas.

O primeiro foi a questão da construção de meu currículo pessoal, a partir de minhas experiências, e o outro, o caminho das vulnerabilidades que me constituem e influenciam minha prática docente, um fio narrativo que entrelaça minhas experiências ao longo do tempo. Entretanto, embora tenha explorado ambos ao longo do texto, decidi deixar no título o destaque para as experiências, pois além de ressaltar a perspectiva ontológica da pesquisa, já inclui tanto as experiências de vulnerabilidade que vivenciei quanto as experiências de construção do currículo, considerado como um fluir de eventos.

Foi esse o processo de elaboração do atual título da dissertação, que resume minha pesquisa: ‘*Experiências que me constituem professora de inglês: uma pesquisa narrativa sobre uma jornada de (trans)formação docente*’. Minha investigação tornou-se uma busca por entendimentos e uma trajetória de (des)construções: de concepções, de postura docente, de práticas pedagógicas e das experiências que vivenciei pelo caminho.

Em meu processo de investigação narrativa, compondo sentidos sobre minhas experiências, entendi que minhas vulnerabilidades, fragilidades e incompletudes me constituíram, me constituem e afetam minha prática. Ao longo do percurso, defrontei-me com a ansiedade e a idade como sendo as primeiras fragilidades que permeiam as experiências que vivenciei.

Em relação à questão da idade, sendo constitutiva do meu ser e não uma característica que possa ser modificada, entendo que posso apenas percebê-la de outra forma, compreendendo que representa um caminho mais longo já percorrido, mais experiências vivenciadas e mais oportunidades de (des)construção e (re)construção de conhecimentos.

Mas, mesmo assim, ainda me incomoda reconhecer que estou com mais de cinquenta anos e não sou mais uma jovem com toda a vida pela frente. Sei que isso pode limitar minhas possibilidades, embora eu esteja disposta a enfrentar barreiras e romper preconceitos para continuar minha jornada de construção de conhecimentos. Comecei o enfrentamento assumindo meus cabelos brancos.

A idade é uma vulnerabilidade biológica, corporal. Reconhecê-la representa trazer a corporeidade para a pesquisa e para a discussão. Antes de ser professora, habito um corpo que desenvolve as atividades acadêmicas e pedagógicas; nele, me movimento não somente como professora, mas como pessoa, como ser humano, no mundo.

Dessa forma, os limites de meu corpo também influenciam os limites de minhas ações e cuidar desse corpo representa cuidar da pessoa e da professora. Para isso, preciso me acolher, acolher minhas vulnerabilidades; me aceitar e aceitar minhas incompletudes.

Nesse processo de me acolher e me aceitar, revisitando momentos ao longo de minha jornada que registrei com fotografias, também percebi que mudar a cor dos cabelos não foi a única transformação que realizei em meu corpo. Depois de ter convivido com a obesidade por um longo período e em diversos momentos de minha vida, acabei retornando a um peso (e um estado geral de saúde) que considero saudável, por me permitirem movimentar meu corpo de forma mais flexível e segura em todos os contextos.

Entendo a gordura como uma camada de proteção extra que descartei pelo caminho, como se meu corpo se transformasse para acolher a pessoa em que estou me transformando, mais segura, mais flexível. Fui me permitindo, me libertando, e isso manifestou-se em meu corpo, corporificou-se, como todas as minhas experiências.

Compondo sentidos sobre essas reflexões, escrevi o poema que compartilho a seguir.

Minha história marcada no corpo

Um corpo que sente, antes de pensar
Lugar de saberes, de memórias.
As mãos suando, o aperto no peito, o frio na barriga;
a mente tentando controlar o que explodia em mim.

Sob o exterior calmo e contido, controlado,
da boa menina e da professora com todas as respostas,
eu explodia em emoções, ansiedades, medos, vulnerabilidades.

O erro me ensinou a calar,
na tentativa de abafar a vergonha da exposição.
Aprendi cedo que errar era uma forma de fracasso, de humilhação.
O medo me fez encolher, me afastar, engordar, me proteger.

Reações, sensações, rigidez.
Buscando segurança, aceitação, pertencimento e proteção.
Eu me calei, me encolhi, me reprimi, me segurei.

Sentia que precisava controlar a sala de aula, os alunos, as atividades, o mundo.
Com planejamentos, coleções de slides, repetição de procedimentos.
Fugindo da surpresa, da dúvida, do não-saber;
eu abafava a insegurança, a vulnerabilidade, a fragilidade.

Assim, ao investigar narrativamente minhas experiências, mergulhei de corpo inteiro na (trans)formação pessoal e profissional. E, ao fazê-lo, tive que enfrentar outra de minhas vulnerabilidades, marcada e presente ao longo do texto e de minhas experiências, sendo a que mais interfere em minha prática docente. A ansiedade.

Eu me percebo e me identifico com sendo uma pessoa ansiosa desde a infância. Me movendo retrospectivamente e introspectivamente para minhas experiências desse período, lembro-me da menina que eu fui, daquela que queria ser professora, aos dois anos de idade, sem medos ou preocupações (p. 12) e também daquela que passou vergonha na sala de aula e tinha medo de voltar para a escola (p. 42).

Entendo que busco “fugir” do medo, do desconforto, da dor, da própria vulnerabilidade, o que provoca rigidez em minha postura, travando-me fisicamente e mantendo-me em constante estado de alerta, preocupada, buscando planejar saídas e prever situações e reações para me proteger.

Da mesma forma, enfrento a ansiedade diante das mudanças, dos imprevistos, do que não sai como o planejado, dos momentos de avaliação e com o “fazer diferente”. Para aplacar esse sentimento, busco o porto seguro e a referência na elaboração de roteiros de atividades, planos de aula e de curso, sequências didáticas detalhadas, e em diversas formas de planejar e controlar as propostas de trabalho com a língua inglesa.

Ao compor sentidos sobre as experiências que vivenciei ao longo do caminho, percebi que essa ansiedade, uma vulnerabilidade enraizada em meus medos, me leva a seguir as regras e normas estabelecidas, bem como ao receio de transgredi-las, de ousar ou mesmo de correr riscos, o que prejudica minha abertura ao novo e o desenvolvimento da flexibilidade, qualidades necessárias à prática docente que busco desenvolver, voltada para o acolhimento da diversidade e valorização da singularidade.

Dessa forma, a ansiedade que aparece como uma presença constante ao longo de minhas experiências nos diversos contextos escolares, desde a infância, surge de meu desejo de ser aceita, de pertencer, de ser acolhida e valorizada. Assim, ao associar meu sucesso à opinião ou julgamento do(s) outro(s), acabo me desvalorizando e direcionando minhas energias para tentar agradar a todos, deixando de desenvolver minha agência, minha autonomia e de expressar minha capacidade (e meu desejo) de transgredir e de fazer diferente.

Sinto que eu caminho pela vida como se estivesse carregando uma mochila nas costas (cada vez mais pesada), buscando ter recursos para enfrentar as situações imprevistas, tentando antecipar as necessidades dos outros e do meio, para evitar um possível sofrimento. E, apesar de compreender que isso não é possível, ainda não consegui abandonar essa “mochila” e a carrego comigo, mesmo inconscientemente.

Para refletir sobre essa minha vulnerabilidade, compus o seguinte poema:

A ansiedade

Ela pertence a mim ou eu pertenço a ela?

Uma companheira constante, que não me abandona.

Veio com o medo de passar vergonha, o medo de errar, de me expor, de me machucar.

Palmas suadas, coração acelerado, suor frio escorrendo pelas costas.

Em constante tensão, um aperto no peito que não vai embora

Sempre em alerta, vigilante, não relaxo, não me permito.

Medo de ser avaliada, julgada, considerada insuficiente.

Medo de imprevistos, de mudanças, resistência ao novo.

Antecipando perigos, fugindo das incertezas.

Pensamento acelerado, buscando caminhos e soluções, buscando validação.

Tornei-me uma professora que segue roteiros, elabora planos, cumpre cronogramas,
cobra prazos, tarefas, atividades, em *checklists* infinitos.

Executar, realizar, produzir. O produto importa mais que o processo.

Como quebrar esse ciclo?

Na fronteira formalista, um texto de pesquisa não seria o lugar “adequado” para discutir a ansiedade, muito menos minhas motivações inconscientes, mas esta é uma pesquisa narrativa, que me permite transgredir algumas regras da escrita acadêmica e ousar em minhas considerações. Para enfrentar as vulnerabilidades que me constituem e afetam minha prática, preciso identificá-las e colocá-las em evidência, ao invés de escondê-las e silenciá-las.

Muitas vezes, em minha jornada como professora, tentei silenciar minhas emoções, sentimentos, dores e necessidades, para transparecer força, experiência e segurança. Entretanto, entendo que apagar minhas vulnerabilidades não é uma opção, pelo contrário, sinto que esta é uma discussão importante para mim e talvez para outras professoras e professores que passam pela mesma situação e se sentem da mesma forma.

No momento, busco compreender os caminhos que percorri e esse caminho encontra-se atravessado pela ansiedade, que preciso trabalhar. Será que consigo? Estou em processo de aprender a lidar com esse sentimento para tornar-me uma professora (e uma pessoa) mais tranquila diante da vida e de seus inevitáveis riscos e incertezas.

Enfrentando minhas vulnerabilidades, me questiono o motivo de - sendo uma pessoa tão ansiosa e com medo do novo - me arriscar e ‘fazer diferente’, percorrendo o caminho da pesquisa narrativa para investigar minha prática. Mas sinto que esse era o caminho para investigar minhas experiências de uma perspectiva ontológica e não epistemológica. Foi nesse caminho, no qual me senti acolhida, que eu pude me permitir vivenciar novas possibilidades

de fazer pesquisa e investigar o meu fazer docente. Ao adentrar a paisagem da pesquisa narrativa, fui irresistivelmente atraída pelo caminho que me permitiu explorar e enfrentar minhas vulnerabilidades na busca por entendimentos.

No processo de me constituir uma pesquisadora narrativa, fui, e ainda sou, confrontada com a vulnerabilidade, enfrentando diversas tensões desde a fase inicial da escrita, como a dificuldade de manter o tom narrativo do meu texto, de romper a fronteira formalista, de (re)construir minhas concepções de pesquisa acadêmica e de texto de pesquisa.

Muitas vezes, me percebi escrevendo mais um “relatório” formal do que um texto de pesquisa narrativa, vivenciando um conflito entre meu desejo de ousar e me arriscar nas formas de expressar meus entendimentos e o medo de estar cometendo erros e de não ser compreendida. No processo, me permiti ousar e transgredir um pouco (o que, para mim, representou correr riscos como pesquisadora) ao buscar outras formas de apresentar os sentidos compostos, como poemas e vinhetas narrativas, sendo capaz de mover-me um pouco para fora dos limites da fronteira formalista e sair de minha zona de conforto.

Outra tensão que enfrentei na escrita deste texto foi a insegurança diante do papel da memória e da imaginação na composição de meus textos intermediários e de pesquisa. Apesar de compreender a importância dos textos de campo para preencher as lacunas deixadas pela memória, eu precisei recorrer à memória suscitada por objetos, fotografias e documentos para compor as narrativas de muitas das experiências que vivenciei.

Reconheço que, ao mover-me retrospectivamente, para o meu passado, visitei e explorei momentos em que ainda não conhecia a pesquisa narrativa e não tinha anotações ou textos de campo que pudessem me auxiliar a recuperar detalhes dessas experiências. Entendo que nesse contexto, muitas vezes memória e imaginação se inter-relacionaram e que, por isso, minhas narrativas podem conter elementos de imaginação e de ficção, mesmo que não intencionais.

Espero que, ao longo do texto, ao narrar, compartilhar e discutir minhas experiências e os sentidos compostos, eu tenha conseguido conduzir as leitoras e leitores pelos caminhos que percorri em minha jornada de formação e de construção de conhecimentos. E admito que, mesmo correndo o risco de ter perdido (ou inconscientemente escolhido omitir, talvez!) detalhes das experiências que revisei e explorei, ao considerar sua relevância para a investigação, eu não poderia ignorá-las.

Dessa forma, ao narrar cada experiência, tomei decisões, conscientes ou não, sobre o que narrar e como fazê-lo. Entendo, hoje, que até mesmo a forma como, enquanto pesquisadora narrativa, escolho informar meus entendimentos importa e também informa

como compreendi minhas experiências, revelando qual foi o meu ângulo de repouso e constituindo parte relevante do processo de investigação narrativa.

Percebo, também, que como pesquisadora narrativa, preciso lutar contra meu desejo de encontrar apenas respostas ao longo do caminho, aceitando que aparecerão novos questionamentos. Com isso, estou aprendendo a conviver com a ansiedade e com a angústia gerada pelo não saber. Este constitui um grande desafio para mim, pois foi - e está sendo - muito difícil enfrentar os meus não saberes, o fato de não ter ou não encontrar as respostas e não poder prever o que virá a seguir.

A angústia do não saber

Como aluna, professora, pesquisadora narrativa,
vivo em permanente angústia diante do não saber.

Do não saber as respostas, o caminho, a receita.

Vulnerável, insegura, sempre à procura.

Vivencio a dor. A dor de ter que admitir que sou incompleta, imperfeita.

E o medo. O medo de aceitar estar em um lugar de vulnerabilidade.

O medo de aceitar que o não saber faz parte de mim.

Vivenciando a angústia de entender que é o próprio não saber o que me instiga e me move;

que me move a mergulhar em mim mesma, em meu corpo e em minha investigação.

que me move a buscar, a compreender e a me encontrar.

Para mergulhar nesse processo, sei que preciso flexibilizar, abandonar a rigidez e a necessidade de controle. Até mesmo esse momento de escrever meu texto de pesquisa constitui uma tensão e um desafio, pois não sei como será (está sendo) recebido, interpretado ou avaliado. Entretanto, apesar das incertezas, reconheço que este momento precisa ser vivenciado como uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento, como professora e como pesquisadora.

O próprio processo de (re)escrita de meu texto de pesquisa está sendo outra experiência educativa em minha jornada. Reconheço que, assim como eu, meu texto estará sempre incompleto, com muito a (re)construir. E admito que eu estou em permanente (re)construção, como pessoa, como professora e como pesquisadora narrativa.

E isso me faz trazer para a discussão das minhas vulnerabilidades a percepção de incompletude de minha formação acadêmica. Ao compor sentidos sobre as experiências que vivenciei, busquei entender por que o diploma em Letras era tão importante para mim. Eu sei que poderia ter continuado trabalhando como instrutora de ensino no instituto de idiomas, sem me preocupar em dar continuidade à minha formação.

Então, me questiono: Será que eu buscava apenas ser reconhecida como professora? Ou ser valorizada? Por que ter sido questionada por minha aluna acerca de minha formação acadêmica me perturbou tanto? Era o documento o que daria legitimidade à minha prática?

Entre as possíveis respostas a esses questionamentos, eu entendi que estava associando a pouca valorização do meu trabalho à ausência do diploma, com uma incompletude minha, um vazio a ser preenchido. Considero importante reconhecer que os(as) educadores(as) enquadrados(as) na categoria de instrutor(a) encontram-se em uma situação de vulnerabilidade profissional, pois mesmo que tenham a habilitação para o exercício da profissão, não recebem a remuneração equivalente, além de não terem acesso aos mesmos direitos e benefícios dos docentes devidamente reconhecidos e registrados.

Como discuti no capítulo '*Minhas experiências como instrutora*', reconheço que a questão da (des)valorização do trabalho docente, bem como as condições de trabalho e a contratação de instrutores de ensino em institutos de idiomas, em detrimento de profissionais com formação específica para ministrar aulas de língua inglesa, são assuntos que merecem uma discussão mais aprofundada, o que poderia ser tema de outra dissertação.

Neste momento, entretanto, opto por manter o foco na discussão das experiências que me constituíram e me constituem professora, retomando as aprendizagens que pude construir ao longo do caminho.

Ao investigar minhas experiências, eu buscava compreender se (e como) o processo de formação acadêmica no curso de Letras Inglês havia modificado minhas concepções e meu entendimento do que era ser professora.

Ao final desse percurso de pesquisa, eu percebi que modifiquei sim a minha visão de educação e de ser professora, pois não acredito mais em uma concepção tecnicista e bancária em que o objetivo consiste em acumular, adquirir, transmitir ou depositar conhecimentos.

Mas compreendo que não foi o curso que me formou ou me constituiu professora, pois, ao contrário do que eu acreditava antes de ingressar em minha segunda graduação, eu não fui “formada” apenas por ter cursado Letras. Eu me formei e me transformei não apenas durante o curso de graduação, mas ao longo de toda a minha jornada de experiências e aprendizagens. E continuo aprendendo e me formando, como mestrandas.

Minha experiência docente no curso de escrita da pesquisa qualitativa - já no período da pós-graduação (narrada no capítulo anterior) - foi marcante por ter me permitido repensar minhas concepções sobre a minha própria prática, meus processos e minhas necessidades. Uma compreensão importante que a experiência me possibilitou foi a de que as extensas coleções de *slides* que elaboro raramente são feitas para os estudantes, mas servem de guia de estudos para organizar as minhas ideias e o meu pensamento, funcionando como um roteiro de opções, caminhos a serem percorridos durante as aulas ou apresentações.

Sempre considerei que minha necessidade de elaborar um planejamento (e material ilustrativo) extenso refletia minha necessidade de controlar a situação e conduzia necessariamente a uma postura rígida em minha prática docente. Mas refletindo sobre a preparação para o curso, percebi que eu preciso vivenciar esse processo, como uma forma de sentir-me segura e preparada para enfrentar as situações, sem explodir de ansiedade.

Reconhecer isso talvez possa conduzir-me a um novo ponto de equilíbrio, sem tantos exageros. Percebo que aceitar o meu processo também é uma forma de me acolher, de atender às minhas necessidades de segurança e de proteção. Percebi que eu fui capaz de valorizar o processo mais que o produto, deixando de cumprir um roteiro e tirando o foco da transmissão de conteúdos, oferecendo um espaço seguro de escuta e acolhimento das necessidades dos participantes, em detrimento da realização de tarefas.

Essa atitude me aproximou da postura docente que eu gostaria de desenvolver em sala de aula e me afastou do modelo tradicional, controlador e engessado que dominou minha prática ao longo de meu percurso como professora. Além de contribuir para a construção de meu *conhecimento prático profissional*, o curso proporcionou-me uma oportunidade de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem de um novo ângulo, voltado para a interação e a troca de experiências.

Sintetizando as aprendizagens proporcionadas pelo curso, compus o poema que compartilho a seguir.

Me permitindo

Planejei, sim, mas também precisei adaptar.
 materiais, atividades, *design*,
 com flexibilidade e criatividade,
 me permiti vivenciar.
 Enfrentei minhas vulnerabilidades,

inseguranças e ansiedades,
 mas consegui continuar.
 Vamos conversar?
 Muita troca, diálogo,
 vivências de aprender e de ensinar;
 de acolher e de compartilhar.
 Carregando minhas vulnerabilidades,
 me permiti vivenciar
 uma nova experiência docente.
 Desta vez, diferente.
 Me permiti ousar,
 soltando as amarras do roteiro,
 Me permiti flexibilizar
 Deixando de me cobrar a perfeição,
 Me permiti respirar;
 Me permiti me emocionar;
 Mais que um curso,
 um encontro, um espaço seguro,
 para sair de cima do muro e me posicionar,
 compartilhando vulnerabilidades, dificuldades e experiências,
 Me permiti tanto aprender, quanto ensinar.

Hoje, como professora-pesquisadora, reconheço que foram todas as experiências que vivenciei - para além dos limites de um curso de formação acadêmica - que me permitiram (des)construir e (re)construir meus conhecimentos, entendimentos e concepções, no processo de construir meu próprio currículo. Então, pude construir o meu currículo? Sim, entendo que estou construindo meu currículo a partir de e em todas as experiências que vivenciei.

Fazendo pesquisa narrativa, eu aprendi que a construção do meu currículo não aconteceu apenas durante os cursos que fiz, mas ao longo de toda a minha vida, no *continuum* de minhas experiências. Hoje, compreendo que não é o diploma em si, um documento digital, um pedaço de papel ou mesmo um histórico escolar ou um currículo impresso, que validam minha prática docente, são as experiências vivenciadas e o currículo construído. Minha jornada de (trans)formação constitui também um processo, um caminhar, de construção do meu currículo como professora e do meu currículo de vida.

O caminho

Preciso me afastar da ilusão de que ter todas as respostas é possível,
da ilusão do perfeccionismo:
de que é possível ser a professora perfeita, que não decepciona, que acerta sempre.

Continuo buscando ultrapassar a concepção bancária de educação,
entendendo que aprender não é acumular conhecimentos;
que não sou eu, como professora, que vai ensinar algo, que deve transmitir ou depositar.

Compreendi que cada aluno está construindo seu próprio currículo.
E que eu também estou construindo o meu;
um currículo de vida, de aprendizagens;
na escola e fora dela, no *continuum* das minhas experiências discentes e docentes.

Na pele, no corpo, em fluxo, no percurso.
Nos espaços, no tempo, nas interações,
Vivenciando vulnerabilidades e emoções.

Com minha pesquisa, também aprendi que preciso aceitar que ainda estou incompleta, em permanente formação e construção. E, novamente, percebo que preciso aceitar minhas incompletudes e acolher minhas vulnerabilidades ao longo da jornada.

E isso me leva a outro fio narrativo central em meu trabalho, a busca de acolhimento, o desejo de acolher e de ser acolhida. Como professora-pesquisadora, reconheço que ainda tenho questionamentos sobre as práticas acolhedoras.

Ao compor sentidos sobre as experiências que vivenciei ao longo de minha jornada, identifiquei diversas práticas e atitudes docentes acolhedoras que vivenciei e desenvolvi, bem como outras que ainda gostaria de desenvolver. Dentre essas práticas, destaco a disponibilidade para a escuta e para o diálogo; a empatia, a capacidade de perceber as necessidades do outro; a abertura para ver e ouvir o outro; a habilidade de personalizar as atividades; o respeito à singularidade, a valorização das diferenças, as práticas de internacionalização e as práticas plurilíngues e interculturais.

Assim, acredito que promover uma prática acolhedora signifique desenvolver competências pedagógicas que fomentem a diversidade, a sustentabilidade e a cidadania

global, além de desenvolver práticas que ampliem o acesso à educação e ao conhecimento científico, de modo democrático.

Do mesmo modo, acredito que, para desenvolver uma prática acolhedora, preciso primeiro ser capaz de ser acolhedora comigo mesma, de modo incondicional. Assim, para que eu possa acolher e desenvolver uma “percepção amorosa” (Lugones, 1987) dos aprendizes, preciso primeiro me acolher, acolher minhas vulnerabilidades. E sinto que, muitas vezes, é mais difícil acolher a mim mesma que aos outros.

Entretanto, também aprendi que preciso ter a coragem de ousar, de me arriscar, de abandonar a segurança do planejamento controlador e das práticas tradicionais de repetição, homogeneização e massificação, de modo a desenvolver competências interculturais e educar para a cidadania global, valorizando a diversidade e também a singularidade.

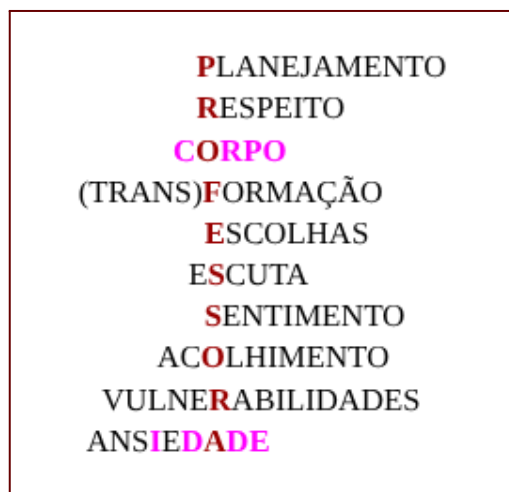
Ao investigar minhas práticas docentes, reconheço que tenho conseguido realizar mudanças no processo de construção de novos conhecimentos. Mas também percebo que continuo presa na repetição de algumas práticas tradicionais que não são o caminho a seguir na busca por uma educação inclusiva e acolhedora.

Assim, preciso reconhecer que a formação docente acontece na incompletude, pois é um processo contínuo que não termina na formação acadêmica inicial. A expectativa de sair “pronta” de um curso de graduação é uma ilusão que não se concretiza. Reconheço que o curso forneceu bases para amparar novas buscas, segurança com o estudo das teorias e muitas oportunidades de prática e reflexão, que não constituem um fim em si mesmas, mas preparam o caminho para uma formação continuada e permanente.

Compreendi que reconhecer minhas vulnerabilidades e aceitar minhas incompletudes, minhas imperfeições, meus erros e meus não saberes como partes do processo de crescimento constitui apenas o primeiro passo no caminho para o crescimento e mais uma experiência educativa em meu movimento de me (trans)formar e de (trans)formar o mundo.

Buscando sintetizar minhas compreensões sobre o que me constitui professora, criei o acróstico (Figura 11) que compartilho a seguir.

Figura 11 - Acróstico: 'Eu, professora'



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Descrição da imagem: na figura, há um acróstico escrito com a palavra professora, na vertical, com as letras em vermelho. Escritas na horizontal, em letras pretas, as palavras: planejamento; respeito; corpo; (trans)formação; escolhas; escuta; sentimento; acolhimento; vulnerabilidades; e, a palavra ansiedade, na qual se destacam as letras I, D, A, D, E.

Nesse momento, chegando ao final do texto, gostaria de compartilhar com vocês, leitores e leitoras, um presente que recebi, em minha banca de qualificação, da Profa. Ma. Joseane Rosa Santos Rezende, sob a forma de um poema, parafraseando meu poema inicial (*A menina que queria ser professora, que encontra-se na p. 12 deste texto*).

A menina que virou pesquisadora

Menina alegre, sorridente, corajosa e que queria ser professora,
 Você sabia que o seu contar de histórias, histórias de faz-de-conta, histórias de sua vida,
 um dia viraria uma dissertação?
 Para a menina agora crescida, que já foi psicóloga, coordenadora e instrutora
 Que tem medo, anseio e vulnerabilidade
 Que quer ser uma professora melhor, mas não sabe como

Que questiona se é tarde demais, se conseguirá enfrentar, vivenciar
Que tem tensões, emoções e que está buscando mudar.

Eu aceitei o convite e fui junto para a sua história
A história de uma menina que queria ser professora, que cresceu
Menina, mulher, Alessandra,
você narrou, refletiu e mostrou que ser professora
é viver experiências, é construir currículo
é conseguir viajar para o mundo do outro para acolher
Continue, sim, aprendendo muito sobre você, (re)construindo seus saberes
e mudando a cada momento que for necessário
Siga se (trans)formando continuamente.
(Texto composto por Joseane Rezende, em 28/03/2025)

Agradeço pela delicadeza, sensibilidade e pelo carinho da colega, que contribuiu para transformar um momento tenso de avaliação em uma experiência de respeito e acolhimento de meu texto e do meu processo.

Reconheço que, com minha investigação narrativa, pude sim construir entendimentos de minha jornada de formação, analisando os caminhos que percorri para me constituir professora de língua inglesa, desde minhas experiências como aluna, na infância.

Em minha pesquisa, narrando e compondo sentidos, meus saberes corporificados me ajudam a entender: a entender que meu próprio corpo é também um espaço de investigação, de mudanças e de aprendizagens; é um registro de memórias, gravadas na pele e no coração; a entender que habito um corpo que já se encolheu, se escondeu e foi silenciado, mas que agora pode se revelar, soltar sua voz, contar sua história; para poder se adaptar, mudar e evoluir; a entender que, antes de ser uma professora, sou um ser humano, uma pessoa que vivencia e que sente, que pode ser vulnerável e que precisa ser acolhida.

Hoje, busco ler meu corpo como leio uma narrativa, a narrativa da minha história, das minhas experiências, e de tudo o que ainda estou me tornando: a história de um ser humano em permanente (re)construção; de uma professora em constante transformação.

Entendi que minha jornada de (trans)formação é um caminho permanente, pois continuo me constituindo e me transformando a cada passo, a cada experiência. Continuo aprendendo muito sobre mim mesma, (re)construindo saberes e mudando a cada momento.

Nesse sentido, me reconheço como um projeto em desenvolvimento, sempre me

movendo, rumo ao desconhecido. O próximo passo nessa caminhada será vivenciar novas experiências, outras aprendizagens e, possivelmente, continuar desenvolvendo pesquisas que investiguem práticas acolhedoras.

No campo pessoal e profissional, continuarei buscando reconhecer e acolher as vulnerabilidades que me constituem, procurando modificar o que for possível e necessário para me tornar a professora que desejo ser.

Pretendo:

*Estar em movimento,
aprender e buscar.
Não permanecer engessada,
conseguir ousar e me arriscar.
Controlar minha ansiedade, aceitar minha idade,
experimentar e vivenciar.
Continuar sempre aprendendo,
em permanente (trans)formação.
Ser acolhedora, e também me acolher.
Enfim, pretendo continuar vivendo,
continuar me permitindo,
Continuar...*

Como minha pesquisa pode contribuir?

Em primeiro lugar, ressalto que, ao desenvolver uma pesquisa narrativa, não esperava oferecer soluções ou generalizações. Mas entendo que a investigação das experiências que me constituíram professora de inglês possa contribuir para que outros professores(as) e pesquisadores(as) construam conhecimentos a partir das discussões levantadas.

Sendo assim, destaco algumas das aprendizagens resultantes de meu processo de investigação narrativa, considerando como podem contribuir para provocar reflexões acerca dos processos de formação de professores, da prática docente e da própria pesquisa narrativa.

Em primeiro lugar, compreendi que todas as experiências são corporificadas, como memórias marcadas no corpo, e permeiam nossas ações e escolhas ao longo do tempo e em

diferentes situações, seja enquanto docentes ou como pesquisadores. A partir dessa compreensão, entendo que precisamos atentar para nossas emoções, posturas, gestos e reações, reconhecendo que são frutos de memórias registradas não apenas a nível cognitivo, mas de modo holístico, envolvendo corpo e mente, ou seja, todo o nosso ser e, como tal, afetando nossas ações, atitudes, decisões e práticas.

Hoje reconheço o corpo como um lugar de produção de conhecimentos, uma base de investigação e uma dimensão importante da experiência docente, que deve ser considerada nos processos de investigação. Esta pesquisa narrativa incentiva e convida outros educadores (as) a refletirem sobre suas próprias experiências corporificadas, de modo a compreenderem como elas influenciam suas decisões, interações e práticas pedagógicas.

Outra compreensão que desejo ressaltar trata da percepção da vulnerabilidade para além de algo a ser evitado ou superado, propondo que reconheçamos e abracemos nossas fragilidades e nossa condição humana como uma dimensão ontológica e constitutiva do ser e do tornar-se professor(a) e também do ser e tornar-se pesquisador(a).

Assim, situações de insegurança, de não saber, de ansiedade diante do desconhecido e as tensões que vivenciamos ao longo do processo podem ser vistas como oportunidades de aprendizagem, espaços de pesquisa e pontos de partida para reflexões e transformações.

Investigando narrativamente minhas experiências, pude compreender que os momentos de tensão, de desconforto e de instabilidade foram oportunidades para questionamentos, aprendizagens, novos entendimentos e para transformações pessoais e profissionais, como educadora e pesquisadora.

Espero que minha pesquisa possa contribuir para a formação de professores e pesquisadores ao provocar uma mudança de olhar sobre as vulnerabilidades que nos constituem, convidando a reconhecê-las como parte do processo formativo. Ao invés de serem silenciadas ou escondidas, nossas fragilidades podem ser evidenciadas, acolhidas, nos fortalecendo e favorecendo o crescimento e o desenvolvimento profissional.

Ao investigar minha trajetória, também compreendi que a formação docente não é um produto acabado, mas um processo de (re)construções, que não se define pela formação acadêmica ou por um diploma apenas, mas se constrói continuamente ao longo do tempo, dos espaços e das interações.

Minha história mostra que me tornei professora de língua inglesa muito antes de concluir o curso de Letras e que continuo me (re)construindo a cada nova experiência. Aos professores e professoras em formação que hoje lêem este texto de pesquisa, gostaria de deixar alguns lembretes: lembrem-se de que a formação docente é um processo, e que vocês

podem se permitir errar; que o erro é parte do aprendizado e do crescimento; e que nunca estamos totalmente prontos, mas aprendemos ao longo do caminho, com a formação acadêmica e com a prática, com todas as nossas experiências, dentro e fora da sala de aula.

Aprendi que construímos nossa identidade profissional, nosso conhecimento prático-profissional, ao longo de todo o caminho, de modo contínuo, por meio e a partir de nossas experiências pessoais, profissionais e formativas.

A identidade docente pode ser entendida como um currículo de vida, em permanente (re)construção e (trans)formação, tecido pelas histórias que vivemos, por nossas experiências corporificadas, por nossas vulnerabilidades e pelas escolhas, ações e reflexões que realizamos.

Podemos compreender a formação docente como um percurso marcado por incertezas e incompletudes, nos permitindo construir práticas mais humanas, mais reflexivas, mais acolhedoras e abertas à transformação, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Acredito que o desenvolvimento de práticas acolhedoras, de cuidado, baseadas no respeito e na valorização da língua e da cultura do(s) outro(s) seja um caminho possível e necessário num mundo plural e globalizado. Além disso, proponho que professores(as) em formação inicial e continuada, assim como os(as) pesquisadores(as), possam ser acolhidos (as) em espaços seguros de trocas e possibilidades de (trans)formação.

Por fim, minha pesquisa pode apontar novos caminhos e diferentes possibilidades de investigação, partindo de uma perspectiva ontológica, com base nas experiências que vivenciamos ao longo de nosso processo de formação e em nossas práticas docentes. Compreendendo que as experiências pessoais podem e devem ser consideradas um espaço de investigação, considero que a pesquisa narrativa vem para ampliar as possibilidades de estudo e de compreensão dos processos de formação docente, das práticas pedagógicas e até mesmo de nossos próprios percursos enquanto pesquisadores(as).

Ainda tenho questionamentos?

Meu texto de pesquisa termina, mas os questionamentos permanecem e eu entendo que vão me acompanhar ao longo de toda a jornada, pois encontro-me em permanente busca por entendimentos enquanto professora-pesquisadora-narrativa.

Neste momento, compartilho apenas algumas das inquietações e questões que ainda permanecem. Não sei se encontrarei as respostas, mas acredito que o não saber pode me ensinar, assim como ensinar a outros, impulsionando a busca pelo conhecimento.

- *Consegui ultrapassar a fronteira formalista?*
- *Como posso me desenvolver, me (trans)formar enquanto pesquisadora narrativa?*
- *Consegui me expressar e comunicar os sentidos compostos neste texto de pesquisa?*
- *Outros conseguem entender meu ângulo de repouso?*
- *Quais são os outros ângulos em que devo olhar?*
- *O que deixei de ver, de perceber, de investigar?*
- *O que ainda preciso compreender em minha prática?*
- *Como ser (ou continuar sendo) uma professora acolhedora?*
- *Qual é o caminho para o desenvolvimento de uma prática plurilíngue e intercultural?*
- *Posso superar as vulnerabilidades que me amarram e paralisam minha prática?*
- *Como controlar a minha ansiedade?*
- *Como posso explorar as vulnerabilidades que me constituem como ponto de partida para meu desenvolvimento profissional?*
- *Como vou continuar construindo meu currículo de vida?*
- *Quais os próximos passos?*

Os questionamentos são tantos que parecem infinitos, e talvez sejam. Afinal, a jornada de aprendizagens, investigações e (trans)formações não tem limites, começa ao nascer e continua. Mas, se o caminho continua, o texto precisa de um limite. Então, essa parte da história precisa chegar ao fim.

Essa parte da história chega ao fim

A menina que queria ser professora cresceu.

A professora que sou hoje quer se tornar mestra!

Quem sabe, um dia, até doutora?

Mas sempre professora.

The End?

Claro que não! A história continua...

REFERÊNCIAS

ANDREWS, Jane; ALMOHAMMAD, Maryam (Eds.). **Creating welcoming learning environments: using creative arts methods in language classrooms**. Bristol; Jackson: Multilingual Matters, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21832/andrew5792>.

ARANTES, Kássia Gonçalves. **A postura plurilíngue e a criticidade no contexto do projeto de extensão adolescentes políglotas**. 2024. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.466>.

ARRUDA, Marina Patrício; VIEIRA, Rui Marques. Professores Acolhedores: aproximações preliminares ao conceito. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 228-242, 2021. ISSN: 2358-8322. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4736>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BAHURY, Michelle de Sousa. **A formação do aluno do Curso de Letras-Inglês e sua inserção no mercado de trabalho**. São Luís: EDIFMA, 2019. ISBN: 978-85-69745-50-1.

BLIX, Bodil H.; STEEVES, Pamela; CAINE, Vera; CLANDININ, Jean. Beginning in Multiple Midst: Living Alongside in Narrative Inquiry. **Qualitative Inquiry**, v. 0, n. 0, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/10778004241308179>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10778004241308179>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que são cursos livres?** Brasília: Ministério da Educação, mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/pergunta-sfrequentees/o-que-sao-cursos-livres#:~:text=Os%20cursos%20livres%20s%C3%A3o%20cursos,ensino%20federal%2C%20estadual%20ou%20municipal>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BURLAMAQUI, Ana Kerolaine Pinho; AGUIAR, José Vicente de Souza; BATISTA, Leandro Nogueira. **O “erro” na aprendizagem: um indicador de obstáculo na cognição**. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019. ISSN: 2358-8829. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61802>. Acesso em: 02 dez. 2024.

CAINE, Vera; CLANDININ, Jean; LESSARD, Sean. **Narrative inquiry: philosophical roots**. London: Bloomsbury Publishing, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781350142084>.

CHAGAS, Lucas Araujo. **Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma universidade federal brasileira**. 2021. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.6005>.

CHAGAS, Lucas Araujo; COELHO, João Paulo Pereira (Orgs.). **Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior**: transdisciplinaridades, inovações e práxis. Cassilândia-MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023. DOI: <https://doi.org/10.29327/5191237>. Disponível em: <https://eventos.uems.br/pagina/p/encontro-brasileiro-sobre-internacionalizacao-e-inovacao-em-estudos-linguisticos-literarios-e-formacao-de-professores-de-linguas/anais>. Acesso em: 02 set. 2025.

CHUNG, Simmee. **A narrative inquiry into Aboriginal youth and families' experiences of belonging as interwoven with identity making**. 2016. Tese de Doutorado. University of Alberta, Edmonton, Canada, 2016. DOI: <https://doi.org/10.7939/R35717W4P>.

CLANDININ, D. Jean. **Engaging in narrative inquiry**. New York, NY: Routledge, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315429618>.

CLANDININ, D. Jean (Ed.). **Handbook of narrative inquiry**: mapping a methodology. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications, 2007. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452226552>.

CLANDININ, D. Jean. **Journeys in narrative inquiry**: the selected works of D. Jean Clandinin. Oxon; New York: Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429273896>.

CLANDININ, D. Jean; CAINE, Vera. Narrative Inquiry. In: TRAINOR, Audrey; GRAUE, Elizabeth (Eds.). **Reviewing qualitative research in the social sciences**. New York: Routledge, 2013, p. 166-179. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203813324>.

CLANDININ, D. Jean.; CAINE, Vera; LESSARD, Sean. **The Relational Ethics of Narrative Inquiry**. Routledge, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315268798>.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry**: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. ISBN 0-7879-4343-6.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: GPNEP: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores. ILEEL/UFU. 2a ed. rev. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael (Eds.) **Teachers' professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995. ISBN 0-8077-3418-7.

CLANDININ, D. Jean; HUBER, Janice. Narrative inquiry. In: MCGAW, Barry; BAKER, Eva; PETERSON, Penelope. (Eds.) **International Encyclopedia of Education**. 3. ed. New York: Elsevier, 2007. p. 436-441. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01387-7>.

CLANDININ, D. Jean; PUSHOR, Debbie; ORR, Anne Murray. Navigating Sites for Narrative Inquiry. **Journal of Teacher Education**, v. 58, n. 1, p. 21-35, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>.

CLANDININ, D. Jean; ROSIEK, Jerry. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. In: CLANDININ, D. Jean. (Ed.) **Handbook of narrative**

inquiry: mapping a methodology. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications, 2007. p. 35-75. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452226552>.

COLMANETTI, Debliane Pavini de Melo. **Histórias de ensinar e aprender na EJA em tempos de pandemia.** 2025. 162 f. Tese (doutorado em estudos linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.275>.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Narrative inquiry. *In*: GREEN, Judith L.; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B. (Eds.). **Handbook of Complementary Methods in Education Research.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 477-487. ISBN 0-8058-5933-0.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience.** New York, NY, Toronto: Teachers College Press, Teachers College, 1988. ISBN 0-8077-2907-8.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean; HE, Ming Fang. Teachers' Personal Practical Knowledge on the Professional Knowledge Landscape. **Teaching and Teacher Education**, v. 13, n. 7, p. 665-674, 1997. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0).

COSTA JÚNIOR, Genival Francisco. **Experiências de Sequência Didática com letras de música para o ensino de Língua Inglesa.** 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.189>

DAVIS, Beth. **Stories of Liminality:** A narrative inquiry into the experiences of elementary teachers who taught a student with a chronic illness. 2013. Tese de Doutorado. University of Saskatchewan, Saskatoon, Canadá, 2013. Disponível em: <https://library-archives.canada.ca/eng/services/services-libraries/theses/Pages/item.aspx?idNumber=1032937259>. Acesso em: 16 jan. 2025.

DEWEY, John. **Experience and education.** New York: Collier Books, 1938. Disponível em: https://dn720204.ca.archive.org/0/items/experienceeducat00dewe_0/experienceeducat00dewe_0.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 2. ed. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1976.

DIAS, Naildir Alves do Amaral. **Histórias de formação de professores de língua estrangeira em contexto de Tandem.** 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15364>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DRIEDGER-ENNS, Lynnette. **A narrative inquiry into the identity making of two early-career teachers:** Understanding the personal in personal practical knowledge. 2014. Tese de Doutorado. University of Saskatchewan, Saskatoon, Canadá, 2014. Disponível em: <https://harvest.usask.ca/items/ce7f5537-5904-4ec3-b059-7051fed5629b>. Acesso em: 16 jan. 2025.

DURANTE, Ana Carolina Parolini Borges. **Eu, um jardim em construção**: uma pesquisa narrativa sobre as histórias que me constituem. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7035>

DURANTE, Ana Carolina Parolini Borges. **Time de ministrantes**. Figura 9: Professores do Curso ‘Escrita da Pesquisa Qualitativa’. Imagem produzida para a divulgação do curso de extensão nas redes sociais, em julho de 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C-AB-cMRJcW/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

DURANTE, Ana Carolina Parolini Borges; SOUZA, Valeska Virgínia Soares. A compreensão e constituição do ser professora a partir de narrativas educacionais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 8, n. 23, p. e1124-e1124, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1124>

ELY, Margot; VINZ, Ruth; DOWNING, Maryann; ANZUL, Margaret. **On Writing Qualitative Research**: Living by Words. Taylor & Francis, 2005. ISBN 0-203-45142-2. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203451427>.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu Editora, 2022. ISBN 978-65-86497-96-0.

FERREIRA, GERALDA DOS SANTOS. **Minha experiência com aspectos culturais nas aulas de língua inglesa: connecting classrooms** Brasil-Índia. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5509>

FETT, Priscila. Nova Abordagem para o processo de aprendizagem na escola, a superação do tradicional binômio erro-fracasso. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 143–165, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i4.4985>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4985>. Acesso em: 3 dez. 2024.

FORGHANI-ARANI, Neda. Moving Teachers’ Experience From the Edge to the Centre. In: BAMBER, Philip (Ed.) **Teacher Education for Sustainable Development and Global Citizenship**: Critical Perspectives on Values, Curriculum, and Assessment. New York: Routledge, 2020. p. 89-98. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429427053>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996], 2011. ISBN 978-85-7753-226-1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968], 2013. ISBN 978-85-7753-228-5.

JOHNSON, Mark. **The Body in the Mind**: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. Chicago: University of Chicago Press, 2007. ISBN: 0-22b-40317-3

LACERDA, Marcelo de Miranda; AGUIAR, Hanns Müller Carvalho. In: KERSCH, Dorotea Frank.; MARTINS, Ana Patrícia Sá; SANTOS, Gabriela Krause. **Multiletramentos e o trabalho com projetos**: (trans)formando a aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.817.147-164>.

LEMES, Thiago de Oliveira. **Histórias de uma aluna surda, um professor-intérprete de Libras/pesquisador e o currículo vivido na escola**. 2025. 153 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.123>.

LESSARD, Sean; CAINE, Vera; CLANDININ, D. Jean. Exploring neglected narratives: understanding vulnerability in narrative inquiry. *In*: CLANDININ, D. Jean. **Journeys in narrative inquiry: the selected works of D. Jean Clandinin**. Oxon; New York: Routledge, 2020, p. 319-333. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429273896>.

LIMA, Gyzely Suely. **Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2016.39>.

LUGONES, María. Playfulness, “world-travelling”, and loving perception. **Hypatia: a journal of feminist philosophy**, v. 2, n. 2, 1987. p. 3-19. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1987.tb01062.x>

MAIOLINO, Emily Aline. **Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes** [recurso eletrônico]. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128815>.

MELLO, Dilma. Pesquisa Narrativa e formação de professores. *In*: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (Org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 38-61. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572.38-61>.

MELLO, Dilma. **Plano de Ensino: Disciplina: Tópicos em Linguística Aplicada: Formação de professores e Pesquisa Narrativa - Tendências no Brasil e no Canadá**. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística, 2024.

MELLO, Dilma M.; FERNANDES, Gilmar Martins de Freitas; SOUZA, Valeska Virgínia Soares; BENGZEN, Viviane Cabral (Orgs.) **Pesquisa narrativa: a experiência de tornar-se um(a) pesquisador(a) narrativo(a)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. ISBN 978-85-217-0590-1.

MELLO, Dilma; MURPHY, Shaun; CLANDININ, Jean. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03. p. 565-583, set/dez 2016. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v01.n03.p565-583>.

MIGLIORANÇA, Cássia Regina. **"Vamos tentar um tandem?": histórias de ser pesquisadora, novas tecnologias e poder**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15395>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MIRANDA, Adrielle Bezerra. **Histórias de pessoas surdas e minhas experiências com elas: desafios para viver práticas de Letramentos acadêmicos**. 2024. Dissertação (Mestrado em

Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.218>.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 40-65. ISBN 978-85-8429-049-9.

MURPHY, M. Shaun. **Understanding children's knowledge**: A narrative inquiry into school experiences - doctoral dissertation. University of Alberta, Edmonton, Canada, 2004. DOI: <https://doi.org/10.7939/r3-xhnh-4581>. Disponível em: <https://ualberta.scholaris.ca/items/6feefdb5-45de-4302-b292-0a111472ed0c>. Acesso em: 20 mar. 2025.

NODDINGS, Nel. **Caring**: A relational approach to ethics and moral education. 2. ed. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, [1984] 2013. ISBN 978-0-520-27570-6.

OVIEDO, Rafael Antônio Malagón; CZERESNIA, Dina. O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, p. 237-250, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0436>. Acesso em: 14 jan. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. ISBN 978-85-7934-169-4.

PINNEGAR, Stefínee; DAYNES, J. Gary. Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn to Narrative. In: CLANDININ, Jean (Ed.). **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. California: Sage Publications, 2007, p. 3-34. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452226552>.

RODRIGUES, Cecília Eugênia Rocha. **História de uma professora de inglês em uma escola de campo**: As experiências que transformam e formam meu conhecimento pessoal e profissional. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.385>.

SANCEVERINO, Adriana Regina; TOMASSINI, Fabiane Turella Pedrozo. A educação de pessoas jovens e adultas: o que as pesquisas revelam sobre o acolhimento. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 06, Sujeitos, vivências, lugares e saberes interculturais: olhares para a educação de jovens e adultos, p. 18-36, 2020. ISSN 2595-6329. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/11227>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SANTANA, Alessandra Gomes de Lima Alves; MARTINS, Lucas Figueiredo; SOUZA, Valeska Virginia Soares. Teaching English in the globalized world: fostering an education for a plurilingual and intercultural global citizenship. **Ñemityrã**, v. 7, n. 2, p. 95-115, 2025. DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20250702b-A6>. Acesso em: 01 set. 2025.

SANTANA, Alessandra Gomes de Lima Alves; SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Integrando o jogo digital trace effects no processo de aprendizagem de inglês: uma pesquisa narrativa. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, MG, v. 7, n. 4, p. 1005 - 1031, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.18554/ifd.v7i4.4848>.

SANTIAGO, Amanda Magalhães. **Experiências vividas em um espaço de (não) conversação em inglês com aprendizes do sexto e sétimo ano em uma escola pública de Catalão - GO**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/items/46eadb74-3bfb-4d92-9b36-ef3f6ba268cc/full>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SANTOS, Hellen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas**: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106. ISSN 2357-7819-2014-4094-4106.pdf. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/b0f1b17e-0473-4e01-a3a6-869472a2a469>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SANTOS, Silvano Messias dos; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. **A angústia frente ao não saber**: professores e alunos-já-professores entre impasses no ensinar-aprender. In: XIV COLÓQUIO LEPSI, 2021. Anais eletrônicos. São Paulo: USP, 2021. p. 1-5. Disponível em: <https://convibra.org/publicacao/26766/>. Acesso em: 02 dez. 2024.

SATAKA, Mayara Mayumi. **Experiências de currículo, metodologia, tecnologia e formação de professoras de espanhol**: narrativas em/no curso. 2023. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/d1fd89ed-e758-45ad-992b-2a393ec848d1>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SILVA, Eleonora Diniz da. A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 91–114, 2008. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae193920082471>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2471>. Acesso em: 3 dez. 2024.

SOUZA, Marina Mello de Menezes Felix de; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa; SOUZA, Valeska Virgínia Soares; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva. Internacionalização e ensino de línguas estrangeiras: perspectivas plurilíngues. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 18, p. e1877, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/DLv18a2024-77>.

SOUZA, Nadia Aparecida de; FAVARÃO, Cláudia Fátima de Melo; GALVÃO, Elaine Cristina; PUNHAGUI, Giovana Chimentão; CORREIA, Larissa Costa; CESTARI, Márcia Luciana; SIBILA, Mirian Cristina Cavenaghi. **O erro e a avaliação da aprendizagem**: as concepções de professores e alunos. In: Colóquio Internacional De Educação e Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares. v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/1282>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Escrita da pesquisa qualitativa: uma disciplina de pós-graduação pelo meu ângulo de repouso. In: DURANTE, Ana Carolina Parolini Borges; REZENDE, Joseane Rosa Santos; SOUZA, Valeska Virgínia Soares. (Orgs.) **Escrita da**

pesquisa qualitativa: um panorama sobre o processo de autoria [recurso eletrônico]. Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024a, p. 17-41. ISBN: 978-65-5368-338-9. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/escrita-da-pesquisa-qualitativa-um-panorama-sobre-o-processo-de-autoria/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Eu... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 3, n. 9, p. 966-982, 2018. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n9.p966-982>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5604>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. MOOC + apoio síncrono para o ensino de línguas estrangeiras: Explorando uma experiência docente. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. e024021, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.18807>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/18807>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares; CÓRDULA, Máira Sueco Maegava; MORAES FILHO, Waldenor Barros; BOAVENTURA, Bianca Larissa Silva; NICACIO, Carlos Victor Silva; RIBEIRO, Guilherme Vinícius Pereira; GOMES, Júlia; SOUZA, Lucas Gabriel Ferreira de; GOMES, Mariana Cardoso G; DINIZ, Tiago Amadeu Borges. **Relatório bianual do Programa de Formação Acadêmica e Linguística para a Internacionalização (ProInt - DRII)**: período de abril de 2018 a março de 2020. Uberlândia: UFU, 2020. Disponível em: <https://dri.ufu.br/acontece/2020/07/relatorio-proint-2018-2020>. Acesso em: 29 jan. 2025.

TEIXEIRA, Flávia Cristina Guimarães. **TDH não é “coisa de criança”**: eu, uma professora e pesquisadora com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em ambientes não inclusivos. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5536>.

TRAINOR, Audrey A.; GRAUE, Elizabeth (Eds.). **Reviewing qualitative research in the social sciences**. New York: Routledge, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203813324>.

VITAL, Rutiléia Maria de Lima Portes. **Pessoas com deficiência visual e suas experiências de leitura com leitores, leitores e com os recursos de tecnologia digital assistiva**. 2023. 244 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, 2023. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.7063>.