

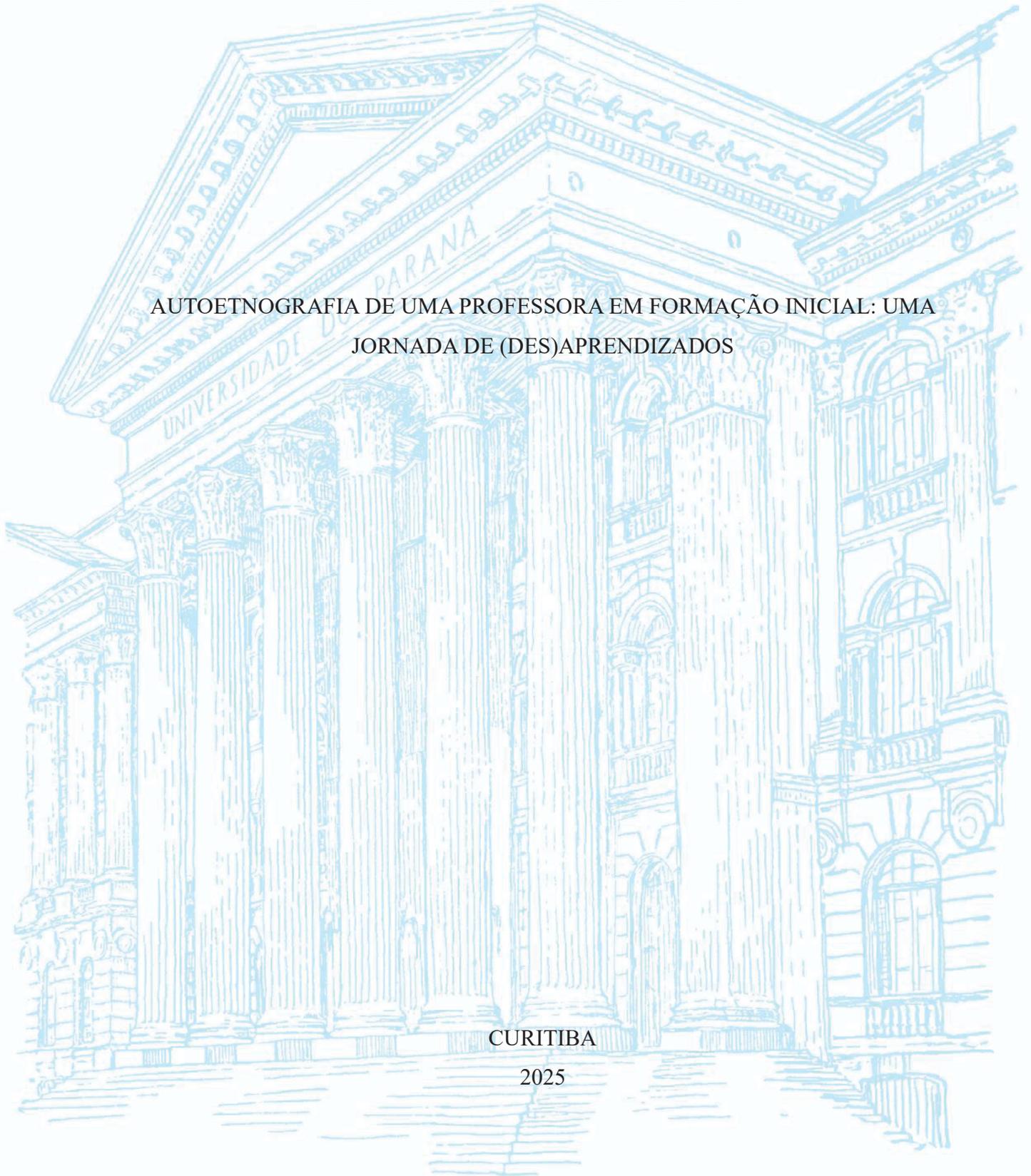
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TIFFANY GABRIELE ANGELO PALUGAN

AUTOETNOGRAFIA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL: UMA
JORNADA DE (DES)APRENDIZADOS

CURITIBA

2025



TIFFANY GABRIELE ANGELO PALUGAN

AUTOETNOGRAFIA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL:
UMA JORNADA DE (DES)APRENDIZADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras, Setor de Ciências Humanas, Área de Concentração: Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Palugan, Tiffany Gabriele Angelo

Autoetnografia de uma professora em formação inicial : uma jornada de (des)aprendizados. / Tiffany Gabriele Angelo Palugan. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

1. Autobiografia. 2. Processos de autoformação : formação inicial e continuada de professores. 3. Professores – formação. 4. Linguística aplicada. I. Fogaça, Francisco Carlos, 1957-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **TIFFANY GABRIELE ANGELO PALUGAN**, intitulada: **Autoetnografia de uma professora em formação inicial: uma jornada de (des)aprendizados**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO CARLOS FOGAÇA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 04 de Abril de 2025.

Assinatura Eletrônica

08/04/2025 16:50:04.0

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

08/04/2025 15:54:55.0

ANE CIBELE PALMA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/04/2025 19:01:59.0

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM LETRAS

No dia quatro de abril de dois mil e vinte e cinco às 14:00 horas, na sala 1013, Presencial, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **TIFFANY GABRIELE ANGELO PALUGAN**, intitulada: **Autoetnografia de uma professora em formação inicial: uma jornada de (des)aprendizados**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO CARLOS FOGAÇA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: FRANCISCO CARLOS FOGAÇA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANE CIBELE PALMA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, FRANCISCO CARLOS FOGAÇA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 04 de Abril de 2025.

Assinatura Eletrônica

08/04/2025 16:50:04.0

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

08/04/2025 15:54:55.0

ANE CIBELE PALMA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/04/2025 19:01:59.0

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Neusa Maria Angelo, por ser fonte de amor inesgotável e segurar forte a minha mão por toda uma vida. Pelo incentivo à educação e à docência.

Ao meu pai Sandro Roberto Palugan, por não medir esforços para que eu realize cada um dos meus sonhos e abraçar todas as minhas decisões.

Aos dois, por serem mais do que eu mereço e por fazerem com que eu me sinta amada.

À minha tia Rosana Maria Angelo, por vibrar cada uma das minhas (nossas) conquistas.

Ao meu orientador Francisco Carlos Fogaça, pela paciência, atenção e cuidado com o desenvolvimento da pesquisa. Pelo respeito, e por ser, acima de tudo, humano. Obrigada por deixar a caminhada mais leve, você tem toda a minha admiração.

Aos meus colegas de PPGL Bruno Brito e Claudio Baranhuke, por todas as conversas acadêmicas e não acadêmicas, por serem alicerces e o mais importante, amigos leais.

A todos que, de alguma maneira, apoiaram-me e suportaram as ausências.

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Neusa e Sandro, que, para mim,
representam a vida; e assim é por causa
da vida que eu quero permanecer viva.*

Talvez minha condição não seja a melhor possível, talvez eu aguento um pouco mais de felicidade, um pouco mais de segurança, um pouco mais de abundância, embora isso não seja de forma alguma certo [...] No entanto, em qualquer caso, estou geralmente feliz e livre e indo bem.

- Franz Kafka

RESUMO

Esta pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada, especificamente sob a perspectiva da *Linguística Aplicada Indisciplinar* (Pennycook, 2006) e da *Linguística Aplicada de Desaprendizagem* (Fabrício, 2006), e adoto uma abordagem autoetnográfica (Ellis, Adams, & Bochner, 2011; Chang, 2008) para analisar minha trajetória durante a formação docente, especialmente durante a pandemia de COVID-19. O principal objetivo do estudo é compreender como minha identidade pessoal e profissional foi construída e remodelada por meio de minhas experiências durante a graduação, particularmente através da minha participação no programa *Ganhando o Mundo*, uma iniciativa do estado do Paraná, Brasil, que visa preparar alunos da rede pública para um programa de intercâmbio de seis meses no Canadá. Busco responder a três perguntas-chave: (1) Como foram minhas experiências formativas durante a pandemia? (2) Quais eram minhas expectativas em relação à formação inicial e como ela me preparou para a docência? (3) De que forma a formação complementar oferecida pela universidade preencheu as lacunas da minha formação inicial? A metodologia que empreguei é qualitativa e autoetnográfica, atuando tanto como pesquisadora quanto como sujeito da pesquisa. As fontes de dados incluem diários de classe, planos de aula, conversas via WhatsApp e materiais produzidos durante minha participação no programa *Ganhando o Mundo*. A análise é descritiva e concentra-se no processo de formação de identidade, enfatizando a intersecção entre minhas experiências pessoais e contextos culturais e sociais mais amplos. O referencial teórico baseia-se em conceitos-chave de Paulo Freire (1996, 2000), particularmente suas ideias sobre pedagogia crítica e a importância da reflexão na prática docente. Também dialogo com a noção de prática reflexiva de Schön (2000) e os modelos de formação de professores de Wallace (1991), incluindo o *modelo artesanal*, o *modelo de ciência aplicada* e o *modelo reflexivo*. Além disso, incorporo discussões sobre o trabalho emocional do ensino (Benesch, 2017) e os desafios do ensino online durante a pandemia (Kukulska-Hulme *et al.*, 2021; MacIntyre *et al.*, 2020). As principais conclusões do estudo destacam o impacto transformador do programa *Ganhando o Mundo* na minha identidade profissional, reacendendo minha paixão pelo ensino e proporcionando experiência prática que complementou minha formação teórica. A pandemia, embora tenha apresentado desafios significativos, também me ofereceu oportunidades de crescimento e adaptação, especialmente no uso de ferramentas digitais e metodologias como o *Task-Based Language Teaching* (TBLT). Minha pesquisa ressalta a importância de integrar teoria e prática na formação de professores e a necessidade de reflexão e adaptação contínuas diante de circunstâncias imprevistas, como a crise global de saúde. Esta dissertação contribui para o campo da formação de professores ao oferecer um relato íntimo e reflexivo sobre os desafios e oportunidades que enfrentei como professora em formação inicial durante um período de incerteza global. Enfatizo a importância de programas de formação complementar e o papel da autoetnografia na compreensão do complexo processo de formação de identidade no ensino.

Palavras-chave: autoetnografia; formação inicial de professores; linguística aplicada; formação docente.

ABSTRACT

This research is situated within the field of Applied Linguistics, specifically under the lens of *Indisciplinary Applied Linguistics* (Pennycook, 2006) and *Unlearning Applied Linguistics* (Fabrício, 2006), and I adopt an autoethnographic approach (Ellis, Adams, & Bochner, 2011; Chang, 2008) to analyze my journey through teacher training, particularly during the COVID-19 pandemic. The main objective of the study is to understand how my personal and professional identity was constructed and reshaped through my experiences during my undergraduate studies, especially through my participation in the *Ganhando o Mundo* (Winning the World) program, a state initiative in Paraná, Brazil, aimed at preparing public school students for a six-month exchange program in Canada. I seek to answer three key questions: (1) How were my formative experiences during the pandemic? (2) What were my expectations regarding my initial training, and how did it prepare me for teaching? (3) How did the complementary training provided by the university fill the gaps in my initial formation? The methodology I employed is qualitative and autoethnographic, with me serving as both the researcher and the subject of the research. Data sources include class diaries, lesson plans, conversations via WhatsApp, and materials I produced during my participation in the *Ganhando o Mundo* program. The analysis is descriptive and focuses on the process of identity construction, emphasizing the intersection of my personal experiences and broader cultural and social contexts. The theoretical framework draws on key concepts from Paulo Freire (1996, 2000), particularly his ideas on critical pedagogy and the importance of reflection in teaching practice. I also engage with Schön's (2000) notion of reflective practice and Wallace's (1991) models of teacher training, including the *craft model*, *applied science model*, and *reflective model*. Additionally, the research incorporates discussions on the emotional labor of teaching (Benesch, 2017) and the challenges of online teaching during the pandemic (Kukulska-Hulme *et al.*, 2021; MacIntyre *et al.*, 2020). The main conclusions of the study highlight the transformative impact of the *Ganhando o Mundo* program on my professional identity, rekindling my passion for teaching and providing practical experience that complemented my theoretical training. The pandemic, while presenting significant challenges, also offered me opportunities for growth and adaptation, particularly in the use of digital tools and methodologies such as *Task-Based Language Teaching* (TBLT). My research underscores the importance of integrating theory and practice in teacher training and the need for continuous reflection and adaptation in the face of unforeseen circumstances, such as the global health crisis. This research contributes to the field of teacher education by offering an intimate and reflective account of the challenges and opportunities I faced as a teacher in initial training during a period of global uncertainty. I emphasize the importance of complementary training programs and the role of autoethnography in understanding the complex process of identity construction in teaching.

Key words: autoethnography; initial teacher training; applied linguistics; teacher training.

SUMÁRIO

CARTOGRAFIAS DE UMA JORNADA: TRAÇANDO CAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	10
Mostrando como sou	11
Tempestade no Caminho: A educação em tempos de incerteza	18
Let the game begin - Programa ganhando o mundo e a docência	19
a) Natureza da pesquisa	25
b) Contexto da pesquisa, geração de dados, perguntas e objetivos	26
c) O conceito de autoetnografia. Por que ela?	29
CAPÍTULO 2 - EXPLORANDO TERRITÓRIOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA-TEÓRICA DA JORNADA	41
2.1 ALÉM DAS FRONTEIRAS ACADÊMICAS: EXPECTATIVAS E REFLEXÕES	42
2.1 TRAVESSIA DIGITAL: O ENSINO REMOTO E SEUS DESAFIOS	54
2.2 VULNERABILIDADE: QUALIDADE OU ESTADO DO QUE É VULNERÁVEL	60
2.3 O PROGRAMA GANHANDO O MUNDO	64
CAPÍTULO 3 - CHEGADAS E PARTIDAS: REFLEXÕES FINAIS SOBRE A JORNADA	86
3.1 Perguntas de Pesquisa e Objetivos	89
3.1.1 Como foram as minhas experiências de formação durante a pandemia?	89
3.1.2 Quais eram as minhas expectativas em relação à minha formação inicial e como ela me preparou para o trabalho docente?	90
3.1.3 De que forma a formação complementar da Universidade contribuiu para preencher as lacunas da minha formação inicial?	92
3.2 A importância da pesquisa na minha formação	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

CARTOGRAFIAS DE UMA JORNADA: TRAÇANDO CAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE



Fonte: Pinterest, 2024.

¹ Imagem obtida através do resultado da pesquisa: mapa, no Pinterest. A imagem é utilizada como uma figura de linguagem sobre diversas possibilidades de caminho; erros e acertos; idas e vindas; fazer e refazer caminhos dentro de uma pesquisa e na formação inicial da pesquisadora.

Mostrando como sou

*Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso
Jogando meu corpo no mundo
Andando por todos os cantos.
- Novos Baianos*



2

Fonte: Pinterest, 2024.

² Ciampa (1987) entende a identidade como metamorfose, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. A imagem representa a minha identidade como foco principal do capítulo.

Objetivo nesta seção apresentar o corpo que está por trás desta dissertação, aqui eu tento descrever detalhadamente todos os contextos, ambientes e pensamentos, para que você leitor, acompanhe com precisão a ordem dos fatos aqui relatados, bem como às questões vivenciadas por mim durante este período.

Welcome!



Fonte: Acervo da autora.

A 454 km da minha atual residência – Curitiba, PR – há vinte e três anos eu vinha ao mundo. A maior parte da minha história aconteceu em Manduri, interior de São Paulo. Hoje, mais velha, entendo a importância de minhas raízes e sou grata pelo que pude ser nesse lugar.

Filha adotiva de duas obras primas da natureza – Neusa e Sandro. Meu primeiro motivo para agradecer à dádiva da vida foi ser escolhida e criada por ela: Neusa, professora, amiga, amor imensurável, minha mãe. Por outro lado, um homem de valores, funcionário público, meu super-herói, Sandro. Pai, eu amo você.



Fonte: Acervo da autora.³

O ambiente escolar foi-me apresentado como essencial e único desde muito cedo, minha mãe sempre ressaltou a importância de frequentar a escola, e principalmente, da leitura.



³ Batizado, 2002. A imagem foi utilizada com o intuito de apresentar minha família, pai e mãe.

⁴ Formatura da educação infantil, 2007.

Fonte: Acervo da autora.

O interesse pela Língua Inglesa iniciou-se cedo, por volta dos 10 anos. Nunca havia feito nenhum curso. Minha base eram músicas no idioma e alguns vídeos no *YouTube*. Aos 13, meus pais me colocaram para estudar com uma professora particular aos sábados – Dona Mercedes – e isso perdurou por menos de um ano.

Posteriormente, os estudos curriculares se intensificaram, pois eu estava no ensino médio, estudando em período integral, sem tempo e forças para atividades extras, principalmente quando a atividade demandava mais estudos e tempo de dedicação.

Foram três anos afastada do inglês. Perdi o hábito de assistir a vídeos no *YouTube*, não tinha mais nenhum contato com a língua, somente nas aulas curriculares onde eu aprendia estruturas descontextualizadas que não me chamavam mais atenção.

No segundo ano do ensino médio eu me apaixonei pelas aulas de literatura brasileira e história, foram as únicas disciplinas que eu me esforçava para além do necessário. Gostava de pesquisar fatos curiosos, assistir a filmes inspirados em clássicos, ler e aprendi a estudar para o vestibular com os conteúdos que consumia. Quando cheguei ao terceiro ano do ensino médio eu pensei sobre fazer uma licenciatura, como minha mãe é pedagoga, ela me incentivou a fazer letras, uma vez que demonstrava interesse pela literatura.

Até que em 2019, ingressei no curso de Letras Português-Inglês na Universidade Estadual do Norte do Paraná campus Cornélio Procópio pelo ENEM e, obviamente, minha motivação foi a Literatura, que até hoje me cativa, mas não se sobressaiu às aulas de língua inglesa a partir do meu segundo ano.

O início da licenciatura foi um marco muito importante na minha vida, eu tinha dezessete anos e precisei mudar não só de cidade, mas também de estado, longe da minha família e de todos os meus amigos para viver um sonho que me transformaria.

Durante o período da graduação (2019-2022), diversas dúvidas apareceram sobre quem de fato eu seria ao final desse processo. Pimenta (1997, p. 2) escreve que “a identidade não é um dado imutável” ou até mesmo algo que possa ser adquirido, e sim um processo construtivo do sujeito historicamente situado. Diversas versões de mim foram exploradas, eu me questionava sobre a docência como um todo, não sabia se havia escolhido o caminho correto e nem o que gostaria de lecionar. Posteriormente, com o início da pandemia, a sensação foi de que a licenciatura não fazia sentido porque a minha atuação profissional estava comprometida pela pandemia – eu achava que não iria mais dar aulas presenciais. Mesmo entendendo que a identidade profissional se desenvolve ao longo do tempo, à medida em que vivemos diversas

experiências profissionais, iniciar minha prática pedagógica durante uma pandemia, e nessas condições, não é algo muito animador.

Entender, criar e desfazer crenças acerca de uma profissão foram ações, ora doídas ora prazerosas, feitas por mim durante minha coonal. Possuir crenças acerca do que vivemos e ainda não vivemos é normal, isso porque as experiências vividas no passado e no presente convergem e estabelecem significados que atribuímos às coisas (Alonso e Fogaça, 2007).

Eu realmente acreditava que para ser professor você precisava de um “dom”, algo intrínseco e, não sei se por causa da minha idade ou maturidade, não me via como educadora. Olhando agora, de uma outra perspectiva, até fez sentido o meu pensamento, considerando a fase da vida em que eu estava. Eu considerava como verdade representações socialmente construídas (Celani e Magalhães, 2002) que tive do que é ser professor e tais representações revelam um vínculo sócio-histórico, relacionando-se a temas de natureza cultural, política e ideológica (Freire e Lessa, 2003).

Eu cogitei trancar a faculdade, desistir de me tornar professora e dar um tempo de tudo, uma vez que não conseguia ver o sentido do que estava fazendo e forçadamente isso aconteceu. Agora, carrego comigo uma citação de Freire que me fez refletir e acalmar os nervos quando pensava que nunca construiria uma carreira docente, essa diz:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

O Programa ganhando o Mundo foi essencial para que eu entendesse o meu propósito como educadora. Hoje, após alguns anos desde a minha atuação no PGM, percebo como essa formação me atravessou. Eu poderia sim ter trancado o curso e minha vida provavelmente seguiria um outro caminho, não há nada de errado nisso, mas acredito que todos os desafios pedagógicos foram essenciais para que eu estivesse ocupando o espaço que estou agora.

Em 2020 passamos por um momento doloroso e inesperado, a avassaladora pandemia do novo COVID-19, essa apresentou desafios jamais imagináveis, por isso, antes de continuar este assunto, deposito todo meu respeito e cuidado com as palavras para com aqueles que perderam entes queridos.

Retornar à casa dos meus pais às pressas e tentar entender o que estava acontecendo foi confuso, lembro de não reagir muito bem às aulas online, confesso que não me apeguei aos

estudos, muito pelo contrário. Hoje, vendo através de outras lentes, percebo que estava em um estado de negação sobre aquele momento.

Eu achava que nunca mais teria tempo com meus pais de novo depois que saí de casa, e lá estava eu vivendo com eles novamente. A universidade havia dado uma pausa e eu já não sabia se era capaz de concluir a graduação, uma vez que me sentia presa no meu corpo, com vontade de me desvincular de mim, mas eu tentei fortemente acreditar que tudo voltaria ao normal em breve.

O que fez com que eu melhorasse foi o tempo, as miudezas da rotina, em aceitar que o momento era crítico e que eu não podia fazer nada a respeito, e que me adaptar a uma nova rotina de estudos estava realmente difícil. Eu tentava dizer a mim mesma que estava tudo bem, que eu merecia esse tempo de descanso, e que brevemente eu me encaixaria no novo normal, mas a verdade é que, lá no fundo, eu me sentia um fracasso, que eu não merecia estar em uma faculdade se não tinha competência e disciplina para estudar.

Isso me lembra filmes em que o professor é visto quase como um super-herói. Fabris (1999; 2018) traça um paralelo com os filmes de *Hollywood* nos quais os professores são retratados como carismáticos, salvadores, quase sacerdotes - figuras que me fazem questionar minha própria identidade docente. Talvez eu almejasse ser essa professora "heroína", que tinha que dar conta de tudo sozinha - ensinar bem, com aulas diferenciadas, utilizando diferentes recursos o tempo todo, motivar os alunos, resolver meus problemas pessoais, ser um exemplo perfeito. Como mostra Fabris (1999, 2018), essa ideia do professor-herói não existe só nos filmes, ela está em todo lugar: nas revistas sobre educação, nas políticas do governo, nas conversas do dia a dia. Todo mundo espera que o professor seja excepcional, não importa se a escola não tem recursos ou se as turmas estão lotadas, ele precisa, novamente, ser um herói. Isso me fez questionar o porquê de eu me cobrar tanto. O que mais me incomoda hoje é entender como essa ideia de ser "heroína" se misturou com a pressão por resultados que vivemos atualmente. Como explica Fabris (2018), somos constantemente avaliados e comparados com outros professores. Sinto que preciso sempre melhorar meus números, recursos, projetos, como se eu fosse dona de uma empresa. Essa descoberta me fez pensar: será que existe outro jeito de ser professora? Hoje busco uma forma mais humana de ensinar, onde não preciso carregar o mundo nas costas e posso trabalhar junto com outros colegas. Não quero mais ser uma heroína solitária - quero ser apenas uma boa professora, dentro das possibilidades que eu tenho. A cultura da performatividade, como explica Fabris (2018), pressiona a atingir sempre níveis mais altos para atender às expectativas do mercado. Esta consciência me levou a questionar: que

outras formas de exercer a docência existem além desse modelo heroico? Minha jornada como educadora tornou-se uma busca por uma prática docente mais humana e coletiva.

Mas o tempo foi passando, minha mãe continuou me dando "*bom dia, flor do dia*", meu pai continuou me cuidando e dizendo "*marquei seus exames, vamos sair amanhã às 8h para tirar sangue*", e então eu percebi que a vida estava acontecendo e mesmo que eu não estivesse em dia com minhas leituras da faculdade, e desanimada com minha graduação, eu estava com a minha família e isso era tudo.

Ainda que a universidade juntamente com a pressão que eu colocava em estudar muito, terminar o curso em quatro anos e não ficar de recuperação tomassem conta da maior parte dos meus pensamentos desde o início, por um pequeno momento, deixaram de importar tanto assim. Eu estava feliz e finalmente confortável em mim. Até que precisei voltar para a cidade universitária em 2021, isso fez com que eu me sentisse perdida novamente, eu já não sabia se queria estar ali, tanto na cidade, quanto na universidade.

A readaptação à rotina (ainda com medidas de segurança), estar longe de casa e da família, as incertezas em relação ao que ainda estava por vir foram coisas que me paralisaram por um momento, dessa forma, a universidade ficou em segundo plano por uns meses e eu sentia esse peso todos os dias.

A queixa que eu frequentemente fazia a minha terapeuta era que eu não me sentia eu mesma, era como se estivesse perdida da minha essência, gostos e desgostos. A vida não tinha cor, e o sentimento de culpa dominava meu corpo.

Em abril de 2021, depois de muita terapia, conversas e observações às pessoas que admiro (minhas professoras universitárias que, mesmo sem saber, me mostravam na prática o que eu queria me tornar) minha relação com a universidade mudou e eu finalmente me encontrei de novo, o processo foi doloroso, mas necessário.

Eu sabia quem eu era, o que eu queria me tornar e estava disposta a me esforçar para isso. A universidade não me causava mais angústias, eu me sentia pertencente àquele ambiente. Visto isso, utilizo uma citação de Moriconi (2014, p. 29) sobre pertencimento: "para que uma pessoa se sinta pertencente ela tem que se reconhecer e sentir-se reconhecida dentro do grupo que está inserida". Eu estava fazendo o que eu gosto junto de pessoas que dividiram os mesmos objetivos e se dedicaram durante nossas discussões e leituras, e para além da grade curricular, compartilharam um momento de suas vidas comigo.

Esse reconhecimento mútuo e compartilhamento de experiências revelou-se fundamental para minha reconstrução identitária como futura professora. O que vivenciei ressoa profundamente com as descobertas recentes sobre formação docente, especialmente no

que se refere à compreensão de que aprendemos não apenas de forma racional, mas também emocional, e esse entendimento é revolucionário para a prática pedagógica (Cosenza; Guerra, 2011). A sensação de pertencimento que passei a sentir contrastava drasticamente com o isolamento emocional que havia experimentado nos meses anteriores. Era como se, ao me reconhecer refletida nos olhos e nas palavras dos meus colegas, eu pudesse finalmente integrar as diferentes dimensões da minha identidade. Essa integração reflete pesquisas contemporâneas que evidenciam como a dificuldade em expressar as próprias emoções faz com que as professoras busquem nomear as vivências emocionais de seus alunos (Silva; Aragão, 2018), sugerindo que o processo de reconhecimento emocional é tanto individual quanto coletivo. Gradualmente, comecei a perceber que minha crise identitária anterior não havia sido um desvio do percurso formativo, mas sim uma parte essencial dele. Como apontam estudos recentes sobre emoções docentes, uma das finalidades da formação docente é promover a mobilização das emoções, com vistas a possibilitar a transformação das ações pedagógicas (Leite; Tagliaferro, 2005). Minha experiência de "paralisia" e posterior renascimento emocional começou a ser ressignificada não apenas como um rito de passagem, mas como um processo necessário de mobilização emocional que permitiu uma transformação genuína em minha forma de compreender a docência.

Esse período de reconstrução identitária também me fez compreender que a identidade docente é algo a se construir diariamente, buscando repensar e transformar a conduta que não trouxe significados (Rocha, 2022). O processo doloroso, mas necessário, que havia vivenciado não era um evento isolado, mas sim o início de uma jornada contínua de formação e transformação que caracterizaria minha trajetória como educadora. As professoras que me inspiraram durante esse período não representavam modelos estáticos a serem copiados, mas exemplos vivos de como a identidade docente se constrói e reconstrói constantemente através da reflexão e da prática reflexiva sobre as dimensões emocionais do ensinar e aprender.

Tempestade no Caminho: A educação em tempos de incerteza

Tudo mudou em dezembro de 2019, quando houve o registro do primeiro caso de um tipo específico de pneumonia em Wuhan, na China (Amiri & Akran, 2020; Qian & Jiang, 2020). Após uma rápida expansão de contágios, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou o início da pandemia do COVID-19.

As festas de final de ano seguiram normalmente, afinal, pensamos que não havia o que temer, a China está consideravelmente muito longe de nós. Em fevereiro de 2020 tivemos o

primeiro caso confirmado no Brasil (Opas, 2020), ou seja, percebemos que o vírus era real e que a situação estava acontecendo “aqui e agora”. De uma forma confusa e brusca, medidas de proteção foram tomadas e noticiadas através de diferentes veículos de comunicação.

Todos os assuntos eram permeados pelas expressões isolamento social e uso de máscaras. No início, foi confuso, e essa confusão mental não se limitou ao começo, persistindo por um bom tempo. E foi quando eu presenciei pela primeira vez uma nação inteira vulnerável.

Eu estava longe de casa – em outro estado para ser mais exata – dos meus pais, minha rede de apoio, e notícias sobre um vírus, até então desconhecido, permeavam por todos os veículos de informação. As aulas foram suspensas por um - até então - curto período, eu arrumei as malas com o necessário, deixei a cidade universitária e rapidamente, voltei ao interior de São Paulo com meus pais. Em uma fração de tempo meu contexto mudou, meus planos mudaram, o objetivo principal da maioria de nós, seres humanos, era ficarmos vivos e manter os nossos protegidos, tentando ao máximo, lutar por aquilo que há muito tempo, não era visto.

Entre incertezas, pensamentos dolorosos e a conformação de uma vida sem interação, no âmbito acadêmico, tive a oportunidade de atuar em um projeto que me serviu de formação complementar pela universidade em que anos depois me graduei. A seguir, farei uma breve apresentação deste Programa.

Let the game begin - Programa ganhando o Mundo e a docência

O Programa ganhando o mundo tem como objetivo possibilitar a ampliação do repertório cultural e acadêmico, permitir a vivência e experiência na realidade de outros países, consolidar uma rede de jovens líderes que atuarão nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná, potencializar o desenvolvimento da autonomia e aperfeiçoar o idioma da Língua Inglesa. Participar deste Programa foi o pontapé inicial para que eu mergulhasse e começasse a entender, de fato, o mundo da licenciatura.

De forma resumida, o PGM é um projeto do Governo Estadual do Paraná que objetiva levar alunos selecionados pela média de notas escolares da rede pública de ensino para fazerem um intercâmbio no Canadá no período de seis meses.⁵

Então, com o intuito de preparar os alunos selecionados, foi criado e oferecido, gratuitamente, um curso de Inglês para fins específicos, a ser realizado seis meses antes do

⁵ Detalhes do Programa ganhando Mundo estão na seção 2.3

início da viagem. Este curso resultou de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEED), a Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), o Paraná Fala Idiomas (PFI) e as sete universidades estaduais (UNICENTRO, UNIOESTE, UEM, UNESPAR, UEL, UEPG e UENP), que se responsabilizaram pela elaboração conjunta do curso.

Assim, através de entrevistas e análise de boletim acadêmico, fui selecionada para atuar como professora/tutora bolsista e esse foi meu primeiro contato com a “sala” de aula, que foi por muito tempo o *Google Meet*. Durante esse semestre de trabalho, muitas foram as reflexões que fiz, assim como também muitos foram os medos que tive em relação à minha futura vida profissional.

Os medos eram oriundos de uma inexperiência com a docência, com a língua inglesa e com as aulas remotas. O período pandêmico me fez duvidar de que algum dia eu entraria em uma sala de aula e deixaria as plataformas digitais de lado, além de me questionar sobre essa possível volta ao ensino *face to face*. Tive medo de no futuro não conhecer meus alunos, não saber quem eles realmente são e ser apenas um "objeto falante" por trás de uma tela.

Durante meu período de atuação no PGM eu trabalhei e produzi mais que qualquer outra vez durante a graduação. Foi muito difícil me adaptar à nova rotina e a me organizar para tal. Eu migrei de incertezas para com a licenciatura para me envolver em pesquisar, planejar aula, criar materiais, escrever diários de classe, participar das reuniões pedagógicas e estudar o que nos era passado a fim de melhorar minha prática.

Desde o início da minha atuação no PGM muitas coisas relacionadas à aprendizagem começaram a fazer sentido através das orientações pedagógicas, tais como: entender que tudo dentro de uma aula muda dependendo da metodologia escolhida, que os alunos não aprendem no mesmo ritmo uma vez que são seres individuais, considerar o contexto de cada aluno - principalmente em um ambiente remoto -, saber se ele tem um espaço para estudar, uma boa conexão à internet.

Além de todos os tópicos indicados acima, é impossível não citar como a relação com a minha profissão mudou, a cada aula planejada, ministrada e orientação recebida eu conseguia entender cada vez mais o agir docente. Corrigir atividades, escrever *feedbacks* individuais, realizar anotações no diário reflexivo⁶ Zabalza (1994) e perceber a evolução dos meus alunos foi mágico.

⁶ Zabalza (1994) p. 91 define os diários reflexivos como “o espaço narrativo de pensamento dos professores”. São vistos como documentos de expressão e elaboração de pensamentos e dilemas de educadores.

Eu, - naquele momento como educadora e professora em formação - me senti capaz de ser o que eu me propus a ser quando escolhi a licenciatura como graduação. Eu, de fato, me senti professora. Poderíamos chamar de "epifanias docentes" esse momento de reconhecimento identitário -- situações liminares em que o futuro professor vislumbra concretamente sua profissão. Essas vivências são sempre emocionalmente carregadas (de alívio, orgulho ou até surpresa), pois marcam a transição do "ser estudante" para o "ser professor". No meu caso, a epifania foi mediada pelo Programa Ganhando o Mundo (PMG), evidenciando como programas de formação complementares podem acelerar processos identitários que a formação tradicional, por vezes, demora a provocar.

Dessa forma, considero a minha atuação no PGM como um divisor de águas na minha formação e afirmo sem dúvidas que eu fui "moldada", não no sentido literal da palavra, mas entendo que a bagagem teórica e prática que tive, foram cruciais para eu me encontrar em um momento turbulento.

Em paralelo a isso eu ainda era uma aluna de graduação, por mais difícil que estivesse sendo. A pandemia estraçalhou minhas expectativas em relação à universidade. A ausência de eventos, práticas, interações fizeram com que eu me sentisse desmotivada, os alunos e professores estavam cansados e estar em uma universidade resumiu-se a ficar atrás de uma tela.

Não havia câmeras nem microfones abertos. As interações foram substituídas por palavras monossilábicas através de um *chat*. O grupo do WhatsApp foi tomado por infinitas reclamações de cansaço, falta de vontade, despedidas e frustrações. Os alunos que futuramente seriam professores juntamente com uma instituição com o objetivo de formar profissionais não estavam em sintonia.

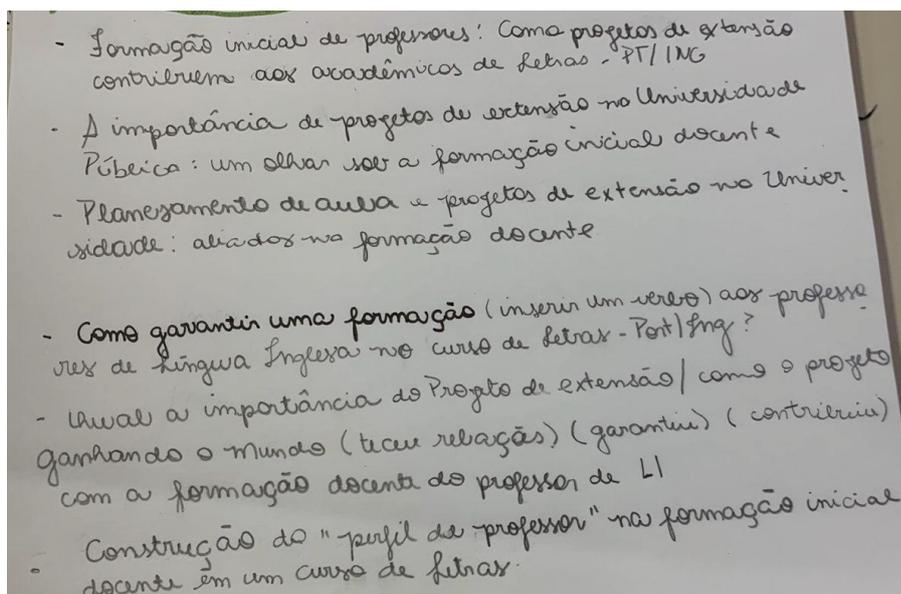
O projeto acabou, mas ocupou um imenso lugar em minha mente, eu pensava sobre a evolução dos meus alunos, a minha evolução, o meu interesse pelo Inglês que havia aumentado e como o PGM havia me ajudado a concluir minha graduação.

O meu trabalho de conclusão de curso foi sobre a atividade de tutoria que desenvolvi durante o PGM, foi um projeto que me ensinou muito, uma vez que comecei a entender os caminhos que envolvem uma pesquisa acadêmica. Quando analisei os dados e fechei as conclusões, lembro-me da sensação ambígua de dever cumprido e de que ainda havia coisas a serem exploradas, então despretensiosamente eu comecei a ler sobre os programas de pós-graduação de algumas universidades, até encontrar o PPGL-UFPR.

Após algumas conversas com colegas (parte essencial da caminhada na graduação) e também com professores, recebi alguns conselhos. De maneira geral, todos me apoiaram, mas

fui aconselhada a amadurecer a ideia de entrar em uma pós-graduação, uma vez que ainda estava terminando a universidade e desenvolver um novo projeto poderia me desgastar.

Assim que decidi que enviaria o projeto, tracei alguns tópicos que me interessavam, eu estava tentando assistir uma aula na universidade mas não conseguia focar, em decorrência disso, nasceu o primeiro rascunho de possíveis assuntos a serem discutidos em uma dissertação de mestrado:



Fonte: Arquivos da autora.

Após algumas conversas com a minha até então orientadora do trabalho de conclusão de curso, chegamos na primeira versão desta pesquisa intitulada como: Percepções de aprendizagem de Língua Inglesa: um olhar construtivo entre educador e educando (Formação Inicial Docente) e foi através deste projeto que ingressei no PPGL - UFPR. A escolha do PPGL - UFPR foi realizada a partir de uma pesquisa curiosa sobre diferentes programas de pós-graduação em letras, eu me identifiquei com a linha de pesquisa dos professores e resolvi arriscar.

Posteriormente, quando as primeiras orientações foram realizadas, afinamos a pesquisa, os objetivos e meus interesses que, em decorrência das disciplinas cursadas também foram ampliados até chegarmos na pesquisa atual.

Contudo, a partir de reflexões sobre temas que marcaram minha graduação/formação inicial tais como: pandemia, formação inicial de professores, projeto de extensão, universidade em tempos de pandemia, expectativas não alcançadas, o objetivo deste trabalho é: entender como minha identidade pessoal e profissional foram construídas e percorrem um caminho de (re) descobrimento por meio das vivências que tive.

Portanto, esse estudo trata-se de uma pesquisa autoetnográfica (Ellis, Adams, & Bochner, 2011; Chang, 2008; Ellis e Bochner, 2006; Colyar, 2013; Reed-Danahay, 2017) no campo da Linguística Aplicada (LA) (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006; Jordão, 2021), na área de formação de professores de língua.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que possui contextos reais como fonte direta de dados e o investigador é o principal instrumento e ser uma análise descritiva. Além disso, este trabalho se preocupa com o processo como um todo e não somente com os resultados que serão obtidos.

Escrevo sobre a minha vivência em formação docente no curso de Letras - Português e Inglês em tempos de pandemia, como esse período afetou psicologicamente e ativamente minha formação, além de discorrer sobre a importância de um projeto fornecido pela Universidade, servindo de formação complementar, que ajudou a me desenvolver como professora. Dessa forma, as questões sobre minha formação e a experiência como tutora serão amarradas às questões teóricas sobre ensino remoto e pandemia.

Os instrumentos para análise de dados utilizados nesta pesquisa são: diários de classe, materiais didáticos produzidos por mim, conversas, planos de aula e imagens. O objetivo desta pesquisa é entender como minha identidade pessoal e profissional foram construídas e percorrem um caminho de (re) descobrimento por meio das vivências que tive.

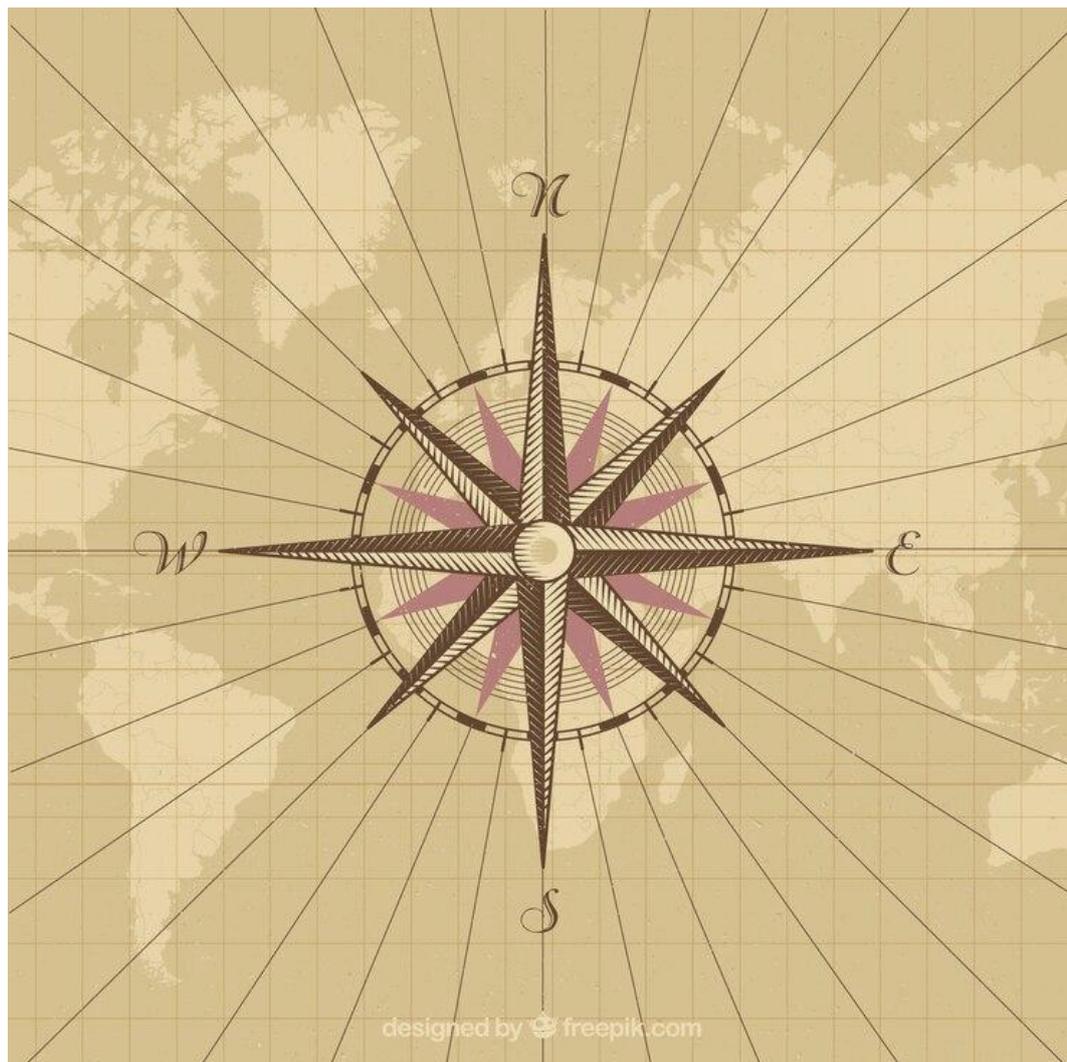
O objetivo está alinhado às perguntas deste trabalho, sendo elas: a) Como foram as minhas experiências de formação durante a pandemia? b) Quais eram as minhas expectativas em relação à minha formação inicial e como ela me preparou para o trabalho docente? c) De que forma a formação complementar na Universidade contribuiu para preencher as lacunas da minha formação inicial?

Além disso, esclareço que a análise e a fundamentação teórica deste trabalho serão feitas concomitantemente. Posto isso, esta dissertação é constituída por 3 capítulos além da introdução.

CAPÍTULO 1 - BÚSSOLA DA PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

We tell stories in order to live

- Joan Didion



Fonte: Pinterest, 2024.

⁷ De acordo com o dicionário Dicio, a bússola é um aparelho composto de um mostrador através do qual os pontos cardeais são indicados, por outro lado, seu sentido figurado é definido como: orientação moral ou intelectual; guia, meta. Ela está posicionada nos procedimentos metodológicos deste trabalho a fim de responder a pergunta de onde meu trabalho está no mundo, quais suas características metodológicas, objetivando orientar o leitor.

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico do trabalho, sendo eles: a) natureza da pesquisa; b) o contexto da dissertação; c) o conceito de pesquisa autoetnográfica; os dados analisados; porque essa abordagem é adequada para este estudo; e d) Introdução à Linguística Aplicada Indisciplinar.

O estilo de escrita adotado neste trabalho busca traduzir/transpassar os sentimentos, ora doídos, ora prazerosos na construção do texto e nos efeitos que as memórias causam em mim.

a) Natureza da pesquisa

A natureza dessa pesquisa é qualitativa (Bogdan e Biklen, p. 4-7, 1982), para os autores o termo é definido por cinco características, sendo elas:

1. A investigação qualitativa tem os contextos reais como fonte direta de dados e o investigador é o principal instrumento: os contextos analisados e descritos foram vivenciados por mim, autora do trabalho.

2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos assumem a forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações dos dados para ilustrar e fundamentar a apresentação: por tratar-se de uma pesquisa autoetnográfica (detalhada posteriormente), este trabalho descreve fatos, pensamentos, materiais didáticos, diários de classe a fim de representar os resultados posteriormente obtidos.

3. Os investigadores qualitativos preocupam-se com o processo e não simplesmente com os resultados ou produtos: todas as partes de um trabalho autoetnográfico assumem grande importância, do início ao fim. Para compreender os resultados que serão descritos ao final desta pesquisa, o leitor precisará ter percorrido um caminho de leitura. Dessa forma, irá compreender início, meio e fim e a razão de cada uma das partes.

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não procuram dados ou evidências para provar ou refutar as hipóteses que têm antes de iniciar o estudo: Os dados (diários de classe, materiais, conversas, planos de aula, imagens...) aqui comentados serão analisados ao longo de todo o texto considerando minhas perspectivas em relação ao momento que eu estava vivendo. Nenhuma análise foi feita antes do início desse estudo.

5. O "significado" é uma preocupação essencial da abordagem qualitativa. Os investigadores que utilizam esta abordagem estão interessados na forma como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas: aqui, o objetivo não é somente responder às perguntas e objetivos propostos, mas sim, fazer com que o leitor compreenda através da escrita as nuances

dos fatos relatados e que esteja livre para pensar de outra forma, refletindo sobre novas perspectivas.

A escolha da perspectiva qualitativa se deu em função do lócus desta pesquisa que é compreender, explorar como minha formação docente inicial foi ajustada e adaptada em decorrência da pandemia, e como eu atribuí significados - alguns socialmente construídos - distintos sobre o processo de formação do professor de línguas.

Além disso, este trabalho descreve como um projeto de extensão fez com que minha vontade de lecionar fosse reacendida durante um período caótico no mundo e na educação.

Aproveito para pontuar que o estilo de escrita que eu adotei reflete os meus sentimentos e as percepções que surgem ao decorrer do texto, considerando (Adams, 2015, p. 02) a "intersecção entre o que era pessoal e social, particular e geral, pessoal e político."

Complementando, Schwandt (2006) sustenta que pesquisa qualitativa se preocupa com a compreensão do que dizem, fazem e pensam os indivíduos. Dessa forma, entendo este estudo como qualitativo, uma vez que irei narrar, analisar e criticar fenômenos particulares sobre a minha vida enquanto acadêmica de Letras - Português e Inglês em relação à minha formação docente inicial.

Assim, a minha realidade pode ser considerada como uma construção específica de um dado momento, passível a mudanças (Guba, 1990; Lincoln; Guba, 2006).

b) Contexto da pesquisa, geração de dados, perguntas e objetivos

A pesquisa que apresento aqui é fruto do meu interesse enquanto professora em formação e pesquisadora, a fim de apresentar, construir sentidos, (re) pensar práticas como professora/tutora em um programa de extensão ofertado pelo Paraná Fala Idiomas (PFI) na universidade em que me graduei, em período pandêmico, chamado Ganhando o Mundo.

O programa em questão foi a marcação inicial das minhas indagações como professora em formação, e o contexto pandêmico contribuiu para que eu me envolvesse de forma mais imersiva nas atividades que realizava no projeto. Então, através de indagações, reflexões, dúvidas sobre metodologias, materiais, minha (co) existência como professora, pesquisadora e aluna, fizeram com que eu entendesse a importância de, antes de mergulhar fundo em pesquisas envolvendo outros campos, eu precisava entender como se deu o processo da minha práxis docente (Freire, 1970/2003).

Para Paulo Freire a práxis é a união indissociável entre ação e reflexão, um conceito central em sua pedagogia crítica. Para o autor, a práxis envolve agir no mundo de forma

transformadora, enquanto se reflete criticamente sobre essa ação para compreender suas implicações e aprimorar as práticas futuras.

Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido uma teoria específica sobre emoções na formação docente, incorporou dimensões afetivas fundamentais em sua pedagogia crítica que têm implicações profundas para a formação de professores. Na obra "Pedagogia da Autonomia" (1996), Freire enfatiza que ensinar exige querer bem aos educandos, argumentando que a afetividade não é algo que desqualifica a seriedade docente. Para ele, a prática educativa é necessariamente afetiva, corajosa e esperançosa. Essa perspectiva rompe com visões tecnicistas que separam razão e emoção na docência. Freire também destaca o papel das emoções transformadoras na formação crítica. Em "Pedagogia do Oprimido" (1970/2003), ele aborda como sentimentos de indignação diante das injustiças podem mobilizar a consciência crítica tanto de educadores quanto de educandos. A "raiva justa" emerge como uma emoção pedagógica legítima quando direcionada contra situações de opressão. O conceito de "educação como prática da liberdade" incorpora dimensões emocionais como esperança, coragem e amor pela humanidade. Para Freire, a formação docente deve desenvolver não apenas competências técnicas, mas também a capacidade de se indignar, de esperar e de amar criticamente. Outro aspecto relevante é sua crítica à "educação bancária", que nega tanto a dimensão emocional quanto crítica do processo educativo. Na formação freireana, as emoções não são obstáculos ao pensamento crítico, mas elementos constitutivos da conscientização.

Pesquisadores contemporâneos têm retomado essas contribuições de Freire para pensar as emoções na formação docente. Há muita pedagogia relacionada à materialidade dos espaços e na formação docente, mas o mais importante é compreender os valores dos sentimentos, das emoções, dos desejos, da insegurança a ser superada e do medo (que ao ser educado vai gerando coragem) Estudos recentes como os de Beisiegel (2018), que analisa a educação popular e ensino superior em Paulo Freire, e pesquisas vinculadas a grupos de educação popular na Amazônia (como documentado por estudos da UNEB, 2023), têm explorado como as categorias freireanas se aplicam à formação docente contemporânea, especialmente no contexto da educação popular e da pedagogia crítica, conectando afetividade com transformação social e desenvolvimento da consciência crítica dos educadores.

Então, no meu ponto de vista, (que advém de leituras, aulas, orientações, conversas e vivências), discutir, tecer relações, desenvolver uma pesquisa que indaga, relata, discute a experiência de ter tido o ambiente virtual como primeira sala de aula, em um projeto novo no estado do Paraná, em Língua Inglesa, estar estudando práticas pedagógicas à distância, longe fisicamente do corpo docente, da comunidade acadêmica e enfrentando uma pandemia sem

previsão para voltarmos ao presencial, caracteriza, de fato, um momento único em minha formação e meu desenvolvimento profissional.

Antes de pesquisar e escrever sobre qualquer outro assunto, eu precisaria entender como o projeto de extensão oferecido pela minha universidade, a minha relação com o curso, minha identidade profissional/pessoal e o período pandêmico afetaram e mudaram minha forma de pensar docente, despertaram interesses e fizeram com que eu refletisse sobre a profissional que eu estava começando a me tornar.

Os dados utilizados para análise se dividem entre anotações realizadas por mim durante minha atuação como tutora/professora no projeto, diários de classe, conversas via WhatsApp e dados sobre o curso de Inglês ofertado pelo Ganhando o Mundo retirados do site da Secretaria de Educação. No parágrafo seguinte explicarei brevemente sobre a escolha de cada um dos dados de análise.

a) Diários de classe: o diário de classe (Schön, 1987) foi uma prática que por mais que eu soubesse da existência, me foi apresentada como um documento importante a ser consultado posteriormente. O estilo de escrita se difere em cada um dos documentos e traduzem de forma sincera os fatos ocorridos durante as aulas, então eu escrevi desde termos técnicos até como eu estava me sentindo em relação ao material/aula/aluno. Contudo, eles foram escolhidos como material de análise justamente por conter informações específicas em relação à minha tutoria.

b) Conversas via *WhatsApp*: o contexto desta pesquisa é pandêmico, dessa forma, o meio de comunicação direto que tive com meus colegas de sala, professores e orientadores pedagógicos foi realizado via *WhatsApp*, o aplicativo foi o mais próximo que chegamos das conversas cotidianas antes realizadas no campus da universidade. As conversas foram escolhidas por conter informações reais e datadas dos acontecimentos, (des)contentamentos com nós mesmos, o curso, as disciplinas bem como nossas frustrações em relação ao período difícil que estávamos passando, a pandemia e a universidade.

c) Curso de Inglês ofertado pelo Ganhando o Mundo: Os dados sobre o curso de Inglês são imprescindíveis para esta pesquisa, uma vez que descreve informações sobre a proposta do Programa Ganhando o Mundo como um todo.

Todos os dados citados acima foram utilizados como ferramentas diretas para responder o objetivo deste estudo, sendo ele: como minha identidade pessoal e profissional foram construídas e percorrem um caminho de (re) descobrimento por meio das vivências que tive?

As perguntas de pesquisa que orientam este trabalho são:

a) Como foram as minhas experiências de formação durante a pandemia?

b) Quais eram as minhas expectativas em relação à minha formação inicial e como ela me preparou para o trabalho docente?

c) De que maneira a formação complementar na Universidade contribuiu para preencher as lacunas da minha formação inicial?

A fim de facilitar a compreensão, a tabela abaixo mostra quais os dados pretendo utilizar para me ajudar a responder cada uma das perguntas:

Perguntas de pesquisa	Dados utilizados para responder às perguntas
Como foram minhas experiências de formação durante a pandemia?	Diários de classe; conversas via WhatsApp
Quais eram as minhas expectativas em relação à minha formação inicial e como ela me preparou para o trabalho docente?	Diários de classe
De que maneira a formação complementar na Universidade contribuiu para preencher as lacunas da minha formação inicial?	Curso de Inglês ofertado pelo Ganhando o Mundo, conversas via WhatsApp e diários de classe

Portanto, esta pesquisa, de abordagem autoetnográfica, pode contribuir àqueles que estão passando pela formação inicial e enfrentando dúvidas, desafios e até mesmo inseguranças em relação à profissão. Além disso, pode também contribuir para os estudantes que farão parte de um contexto similar a este que descrevo.

c) O conceito da autoetnografia. Por que ela?

Foi na disciplina de pesquisas qualitativas e quantitativas no ensino/aprendizagem de línguas que ouvi sobre autoetnografia pela primeira vez. Lembro-me que as aulas eram ministradas *online* no período da manhã. Eu acordava, passava um café, lavava o rosto e ia para meu novo canto de estudos. Fiz questão de trazer comigo, do interior do Paraná uma tábua de MDF que meu pai mandou fazer para que eu pudesse usar de escrivaninha, tudo era novo, a casa, a cidade, a universidade, mas eu mantive comigo objetos e costumes antigos para me sentir à vontade.

Conheci a autoetnografia sentada em uma cadeira emprestada, dentro do meu novo quarto ouvindo a professora falar de uma forma fácil de compreender. Em um primeiro momento pareceu uma metodologia interessante, mas não me brilhou os olhos, inocentemente

achei que meu trabalho já estivesse totalmente delineado e pronto para ser escrito. Me enganei, que bom!



Fonte: Arquivos da autora.

Quando finalizei as disciplinas em que havia me matriculado, minha certeza inicial não era mais tão certa assim, hoje entendo que esse é o processo natural de um trabalho acadêmico, ele precisa ser pensado com calma, a ideia tem que ser estudada e amadurecida e que dificilmente, seu projeto final seria idêntico ao que você propôs na hora de se inscrever no programa de pós-graduação.

Por um momento eu pensei que os meus interesses não eram suficientes para produzir uma dissertação, e muitos foram os pensamentos que tive, tais como: Será que não vai dar certo? Acho que não vai ficar bom. O que eu faço agora?

Aconteceu, após muitas conversas e reflexões, em uma orientação de mestrado, nas quais eu dizia sobre o impacto do projeto de extensão que havia participado, a pandemia, as minhas expectativas com a universidade em que me graduei na minha forma de pensar, na minha formação inicial docente. Antes de eu pesquisar sobre o outro, eu precisava entender o período atípico que vivenciei, dentro e fora da academia.

A partir disso, eu, juntamente com meu orientador, Professor Francisco Carlos Fogaça, pensamos na criação de um trabalho de cunho autoetnográfico. A autoetnografia, por sua vez, é frequentemente referida como "uma abordagem de pesquisa e escrita que procura descrever e analisar sistematicamente (grafia) experiências pessoais (auto) em ordem para entender experiências culturais (etno)" (Ellis, Adams, & Bochner, p.166, 2011).

A autoetnografia vem sendo desenvolvida desde os anos 2000 (Ono, 2017), mas o termo é atribuído a David Hayano (*Apud.* TEDLOCK, 2000) e é majoritariamente utilizado para estudos da antropologia e ciências sociais (KOCK; GODO; LENZI; 2008).

Uma pesquisa autoetnográfica pode contribuir também àqueles discentes que fazem/farão parte de um contexto similar ao aqui narrado, futuros professores de Língua Inglesa em processo de formação. Além disso, espera-se que a presente pesquisa contribua para minha formação enquanto professora pesquisadora, fazendo com que eu entenda melhor o contexto de prática em que aqui analiso e reflito.

Para Reed-Danahay (2017) a autoetnografia é definida como um gênero de escrita que coloca o *eu* do pesquisador e/ou narrador com um contexto social, além disso, a pesquisa autoetnográfica apresenta liberdade e detalhamento na escrita. Assim, a autoetnografia traduz os objetivos pensados para essa pesquisa, como minha identidade pessoal e profissional foram construídas e percorrem um caminho de (re) descobrimento por meio das vivências que tive.

Dessa forma, a abordagem autoetnográfica permite que eu possa me colocar como pesquisadora e também como pesquisada na área em que atuo, dessa forma, as contribuições aqui descritas podem ser úteis no que concerne a formação inicial de professores, uma vez que:

[...] a autoetnografia apresenta vantagem para a produção de conhecimento ao valorizar o próprio investigador como uma fonte abundante de experiências e pontos de vista que não são facilmente encontrados em abordagens tradicionais, ao contrário de pesquisas positivistas que consideram tudo o que é baseado no próprio pesquisador como subjetivo e capaz de distorcer reivindicações válidas de conhecimento (CANAGARAJAH 2012, *apud.* CALATRONE, 2018 p.19).

Contudo, utilizando os pensamentos de Moita Lopes (2020), reconheço as dificuldades e limitações inerentes à sistematização de uma experiência pessoal no formato de um exercício que revisita a memória, os afetos, e se lança numa reflexão sobre minha própria atuação como aluna, professora e pesquisadora do caráter autoetnográfico da minha pesquisa.

Ellis e Bochner (2006, p.48) argumentam que a autoetnografia "deve ser etnográfica na sua orientação metodológica, cultural na sua orientação interpretativa, e autobiográfica na sua orientação de conteúdo". Portanto, notas, diários e conversas farão parte da análise da pesquisa, utilizando as palavras de Chang (2008, p.31) a autoetnografia pode ser escrita "sob a forma de autobiografia, memória, diário, ensaio pessoal ou carta".⁸

⁸ No original: "In the form of autobiography, memoir, journal, diary, personal essay, or letter". Chang (2008, p.31).

Por isso a autoetnografia me abraçou tão bem, ou eu a abracei, afinal, ela é um processo que usa as experiências do pesquisador na crítica e descrição de crenças, além de práticas e experiências (Adams; Jones; Ellis, 2015). As dúvidas que emergem ao explorar a teoria e a prática são inúmeras e, muitas vezes, é difícil articulá-las em um contexto em que a metodologia empregada tem mais relevância que o próprio conteúdo. Por isso, considero que a autoetnografia é uma abordagem que facilita a conexão entre o pesquisador e os pesquisados, especialmente porque essa metodologia permite pensar "fora da caixa" e deixar que as ideias fluam conforme as oportunidades presentes em contextos específicos.

Considerando os parágrafos acima, para mim, "a escolha da autoetnografia como viés metodológico implica entregar-me à vulnerabilidade criada pelo próprio trabalho." (Ono, 2019, p. 40), dessa forma, me identifico com a escrita de Antoniu (apud Allen-Collinson, 2013, p.284), "quando escrevo, eu me torno público, visível e vulnerável" uma vez que escrevo sobre o íntimo carregado de incertezas, euforias e tantos outros sentimentos vivenciados por mim.

Após a escolha da autoetnografia e leituras sobre essa metodologia de pesquisa refleti muito sobre textos que comentam sobre a vulnerabilidade dentro deste tipo de trabalho, achei irônico e interessante ao mesmo tempo como expor um processo doloroso faz com que você se sinta bem, quase como uma catarse que pode ser entendida através de um artigo sobre o poder terapêutico da escrita, esse diz que "traduzir uma experiência em linguagem é, essencialmente, uma maneira de torná-la mais visível, mais palpável, mais compreensível" (Benetti e Oliveira, 2015, p.68).

Quando eu era pequena costumava escrever em diários; ele era considerado um amigo, mas ninguém o via, lia ou até mesmo sabia da existência. Agora, utilizando a literatura de uma referência em autoetnografia, exemplifico como a escrita possui dores e prazeres:

É surpreendentemente difícil. Certamente, é algo que a maioria das pessoas pode fazer bem. Cientistas sociais, geralmente, não escrevem bem o suficiente ou não são suficientemente introspectivos acerca de seus sentimentos e motivações ou de contradições que experienciam. Ironicamente, muitos não observam de forma suficiente o mundo ao redor deles. O autoquestionamento exigido pela autoetnografia é extremamente difícil. Com frequência, confrontam-se coisas sobre si mesmos e que são menos lisonjeiras. Acredite, uma exploração autoetnográfica gera muitos medos e inseguranças. (...) Apenas quando não mais se pode suportar a dor é que o trabalho real começa. Então, há a vulnerabilidade de se revelar, não sendo possível voltar atrás sobre aquilo que foi escrito ou ter qualquer tipo de controle sobre as interpretações dos leitores de sua história. É difícil não sentir o julgamento dos críticos sobre sua vida e seu trabalho. A crítica pode ser humilhante. (Ellis, 2004, p. 17)

Portanto, mesmo que a pesquisa autoetnográfica não seja um diário de confissões propriamente dito, ela é um espaço de autorreflexão, de compartilhar experiências e neste caso,

também analisá-las. Entretanto, exige muita coragem. Ainda, (Smyth; Pennebaker; Arigo, 2012)) escrevem que durante o exercício da escrita, o ser humano é incentivado a deixar fluir os pensamentos, a não tentar esconder nada e a explorar livre e completamente suas próprias emoções.

Essa reflexão sobre a escrita como processo emocional ressoa profundamente com minha experiência de formação docente. Quando comecei a escrever sobre minha trajetória como futura professora, senti o que Ellis descreve - o confronto com aspectos menos lisonjeiros de mim mesma, as inseguranças que preferia manter escondidas. Hargreaves (2000) explica que as emoções dos professores são frequentemente marginalizadas nos discursos educacionais, tratadas como algo pessoal e irrelevante para a prática pedagógica. No entanto, minha experiência me mostrou o contrário: minhas emoções eram centrais no processo de me tornar professora. Durante minha formação, experimentei o que Zembylas (2005) chama de "geografia emocional" da educação - os diferentes espaços físicos e simbólicos onde as emoções docentes se manifestam e são reguladas. A sala de aula da universidade, os corredores, a biblioteca, cada espaço evocava em mim sentimentos distintos: ansiedade, esperança, frustração, empolgação. Essa geografia emocional influenciou diretamente minha percepção sobre minha capacidade de me tornar professora.

O medo do julgamento que Ellis menciona tornou-se uma constante em minha formação. Schutz e Zembylas (2009) argumentam que as emoções dos professores em formação são frequentemente silenciadas por estruturas institucionais que privilegiam a racionalidade técnica sobre a dimensão afetiva da docência. Eu sentia isso na pele quando hesitava em compartilhar minhas dúvidas e inseguranças com colegas e professores, temendo ser vista como inadequada para a profissão. A vulnerabilidade que a escrita autoetnográfica exige me lembra do que Kelchtermans (2009) descreve como a vulnerabilidade inerente à condição docente. O autor explica que ser professor significa expor-se constantemente ao julgamento de outros, uma condição que começa já na formação inicial.

Day (2004) contribui para essa reflexão ao destacar como as experiências emocionais durante a formação docente influenciam profundamente a construção da identidade profissional. Para o autor, as emoções não são apenas reações a eventos externos, mas elementos constitutivos de quem nos tornamos como professores. Minha escrita autoetnográfica tornou-se, assim, um processo de reconhecimento e validação dessas emoções como parte legítima de minha formação.

O trabalho publicado na revista *Human Organization*, intitulado: Autoetnografia: Paradigmas, problemas e perspectivas⁹, apontava sobre a indispensabilidade de se estudarem os mundos sociais e subculturas através de um pensamento pós-colonial, e bom, é isso que eu venho tentando fazer desde os últimos anos da minha graduação.

O autor Spry (2001) argumenta que a abordagem autoetnográfica também pode ser descrita como uma maneira de criar uma narrativa crítica do próprio contexto em comparação com outros contextos sociais. Isso permite que o pesquisador tenha uma visão abrangente de seu próprio ambiente, proporcionando uma perspectiva tanto de pesquisador quanto de sujeito da pesquisa.

Esse tipo de visão serviu perfeitamente no que eu precisava, tanto nas leituras para discussão e reflexão quanto na pesquisa. Narrativas podem contribuir para a construção de nossas identidades como professoras de línguas e também em relação à nossa subjetividade. Conforme Cochran-Smith (2015, p. 113)¹⁰,

[a] narrativa pode ser considerada como uma forma central pela qual organizamos e compreendemos a experiência. É também uma maneira primordial pela qual construímos nossas múltiplas identidades como seres humanos, para os quais raça, gênero, classe, cultura, etnia, linguagem e posição fazem uma profunda diferença na natureza e interpretação da experiência. A história tem a capacidade de conter e entreter dentro de si as contradições, nuances, tensões e complexidades do aprender a ensinar nos primeiros anos, algo que o discurso acadêmico tradicional, com sua voz mais distanciada e impessoal, frequentemente não possui.

Do ponto de vista de Canagajarah (2012, apud Calatrone, 2018 p. 19), a autoetnografia pode ser considerada um gênero, uma vez que o método de produção é relevante, importante e válido focado nas experiências do autor, experiências essas que podem ser apresentadas de maneira acadêmica menos ameaçadora.

Ameaçadora foi uma palavra que eu ainda não havia pensado para definir algumas das coisas que a autoetnografia me representa, uma vez que o processo de escrita fez com que eu me questionasse sobre a qualidade dos meus dados e da minha vivência. Eu tentei encaixar minhas vivências dentro de um padrão de escrita formal, sem envolvimento entre pesquisador

⁹ No original: *Auto-Ethnography: Paradigms, problems and prospects*.

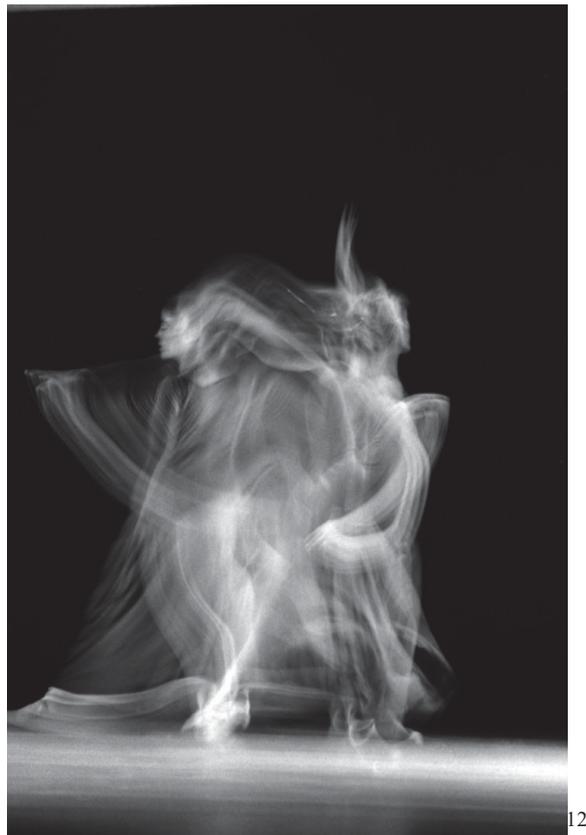
¹⁰ No original: From this perspective, narrative can be regarded as a central way we organize and understand experience. It is also a primary way we construct our multiple identities as human beings for whom race, gender, class, culture, ethnicity, language, and position make a profound difference in the nature and interpretation of experience. Story has the capacity to contain and entertain within it the contradictions, nuances, tensions, and complexities of learning to teach in the early years that traditional academic discourse, with its more distanced impersonal voice, often lacks.

e pesquisa. Por diversas vezes as reclamações direcionadas ao meu orientador sobre o andamento da pesquisa eram relacionadas a como eu a encaixaria dentro de tantas teorias? Além da insegurança sobre o meu texto ser ou não validado?

Pareceu ameaçador estar escrevendo um trabalho que foge dos padrões que eu estava acostumada a ler. Não procuro invisibilizar ou afrontar qualquer outro tipo de estudo, mas sim relatar como a autoetnografia surgiu como um diferencial para mim, e o que é diferente, muitas vezes assusta.

Entender que a autoetnografia abre os caminhos para nossa autenticidade é, de certa forma, libertador, “sendo possível identificar padrões nas situações descritas e perceber como elas acontecem dentro de um espaço contingente e situado.” (Sanches, 2020, p. 45). São muitas as formas de produzir um trabalho autoetnográfico, assim como esta pesquisa, eles são majoritariamente escritos em primeira pessoa, a intenção é que eu me coloque diretamente em ação, que o leitor entenda que a pesquisadora e a pesquisa da são uma só pessoa, indissociáveis.

A princípio, escrever em primeira pessoa mostrou-se uma prática desafiadora, tal sentimento é resultado de um padrão de pesquisas que estive acostumada a ler e acompanhar por um tempo. Escrever em primeira pessoa agora é libertador, sinto que eu e minha pesquisa somos embodied 11 (Monaghan, 2006).



Fonte: Pinterest.

Portanto, a autoetnografia, para mim, surgiu como uma possibilidade de analisar, pensar e tentar entender minha atuação como professora em formação inicial, as expectativas com a universidade e o curso de Letras – Português e Inglês. Os anseios, angústias e incertezas proferidos por uma pandemia, e como o Ganhando o Mundo foi o pontapé inicial responsável pelo interesse na pesquisa, em entender sobre formação de professores, analisar minha própria prática como aluna e professora.

Como mencionado anteriormente nesta dissertação, escrever um trabalho autoetnográfico foi uma escolha plausível porque segundo os autores Ellis e Bochner (2000, p. 247), ninguém está mais qualificado do que a pessoa envolvida para explicar sua própria situação dentro de um contexto específico. Para Sanches (2020, p. 48) “o sujeito pode compreender a si mesmo em um momento como sujeito pesquisador, em outro sujeito pesquisado, isso tudo sendo possível dentro do seu ambiente, o local de onde surgem as inquietações para a pesquisa”.

¹² Metáfora visual para ilustrar a incorporação da pesquisa e do seu pesquisador, um espaço contingente e situado. A imagem foi adicionada a fim de ilustrar o significado da palavra *embodied*. O pesquisador e a pesquisa não existem separadamente.

Dessa forma, eu procuro compreender minha ação sendo aluna da graduação com expectativas acerca do curso de Letras – Português/Inglês, expectativas essas que envolveram: Como eu me tornaria professora? É possível saber se está pronta para a docência? Os estágios vão me preparar para a sala de aula? Vou aprender a dar aula? Vão me ensinar inglês na faculdade? E se eu não souber controlar um grupo de alunos? E as atividades? Como saberei por onde começar?

Por outro lado, existiam minhas inquietações sobre ser professora/tutora de uma turma pela primeira vez em um projeto de extensão ofertado pela universidade chamado Ganhando o Mundo no qual eu preparei alunos da rede pública do Paraná para um intercâmbio de seis meses no Canadá. Foi meu primeiro contato com a “sala de aula”, colocada entre aspas porque tratou-se de salas no *google meet*, devido à pandemia.

Será que vai ser assim para sempre? Foi um dos muitos pensamentos que tomaram conta de mim. Como eu vou dar aula de Inglês? Será que os alunos irão me respeitar? Eles vão entender o que eu quero dizer? E se eles chegarem no Canadá e não souberem se comunicar?

A dualidade entre ser uma professora/tutora que dava aula *online* e ser a aluna que estava assistindo aulas *online* e gravadas fizeram com que na medida do possível eu entendesse como é estar de ambos os lados. Eu entendia a força exigida de entrar em uma aula *online*, ficar ali sentada prestando atenção e participando. Muitas vezes não consegui me concentrar no conteúdo que meus professores passavam por falta de vontade e esperança por dias melhores. Por outro lado, entendia a dificuldade de preparar uma aula interativa que contemplasse todos os alunos sabendo das limitações linguísticas de cada um, mas sem saber pelo que estavam passando fora do horário de aula.

Finalizo esta seção com a citação de Colyar (2013, p. 368): "na autoetnografia, a escrita não é um ato dissociável, mas um processo que sustenta, ou talvez constitua, a conexão do *eu* e o sociocultural". Então, as próximas formas referidas a mim e a minha experiência aqui tem como objetivo de aproximar, além de representar "a possibilidade de me entender e me ver como autoetnógrafa, pesquisadora, professora [...] sujeito, objeto e ser humano" (Ono, 2017, p. 39).

d) Mapa Conceitual: A Linguística Aplicada e sua relevância

Esta pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar (Pennycook, 2006), Linguística Aplicada (LA) de desaprendizagem (Fabrício, 2006).

Como Jordão (2021, p. 13) a define: *made in Brasil*. Para a autora, a LA "é prática, informada e determinada pelo quê, quem, onde, quando, como e porquê é feita".¹³

A LA indisciplinar nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 19) é definida como:

Um modo de pensar que tem como objetivo atravessar/violar limites ou tentar "pensar nos limites" ou "para além dos limites". Uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando.

Nesse contexto da LA, não se busca solucionar problemas, mas sim propor "um processo de renarração ou redescrição da vida social" (Moita Lopes, 2006, p. 90). É exatamente o que me propus a fazer nesta pesquisa, narrar e (re)descrever minha vida, porque a partir do momento em que eu tenho cuidado com as minhas experiências, as analiso e não me oponho ao meu objeto de pesquisa (o que é impossível nesse caso), consigo entender cada vez mais a importância de um olhar minucioso, responsável e zeloso no qual tenho dever de ter para com o outro, considerando suas experiências, individualidades e motivações. Ninguém é por acaso.

De acordo com (Moita Lopes e Fabrício, 2019, p. 712) o "crítico também pode se referir a um tipo de conhecimento que tenha relevância para as práticas sociais nas quais a pesquisa está situada." Portanto, realizo a análise dessa pesquisa através dessa perspectiva crítica.

Contudo, a escolha de análise deste trabalho será subjetiva, uma vez que há uma aceção de crítico segundo a qual a produção de conhecimento na fase atual da modernidade jamais encontrará uma resposta final, pois o processo não é fixo, ele se movimenta. (Moita Lopes e Fabrício, 2019).

Neste trabalho eu me oponho ao pensamento da procura da 'verdade absoluta' por pesquisadores que se separam do ato de fazer pesquisa. A Linguística Aplicada me permitiu entender que:

na noção de que o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador/a e sua subjetividade são fundamentais. Assim, em vez de se pautar por distância crítica, i.e. o apagamento do sujeito que pesquisa, uma LA crítica enfatiza a performance do/a pesquisador/a, entendendo que modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar. É, portanto, de uma perspectiva que valoriza a "proximidade crítica". (Moita Lopes e Fabrício, 2019, p. 713).

Além do mais, considero os pensamentos de Moita Lopes (2006) em relação à LA onde afirma que, ao permitir diversas possibilidades de pesquisa (indisciplinar), ela causa

¹³ No original: it is praxical, informed and determined by what, who, where, when, how, and why it is done" Jordao (2021, p. 13).

desconforto e chega a ser uma ameaça aos que habitam em "caixinhas" feitas de "verdades imutáveis". Por isso, ainda nas palavras de (Moita Lopes, 2006, p. 46):

Estendo a mesma satisfação por ter tido coragem de expressar meus sentimentos, percepções, medos, e por que não dizer certos, como parte da minha pesquisa autoetnográfica, pois, ao adotá-la, tenho a sensação de ter quebrado barreiras que funcionavam como um escudo interno que não permitia que eu refletisse o porquê das minhas impressões e percepções sobre o meu fazer pedagógico.

Um distanciamento que não seja crítico não me cabe. Acredito que esse foi mais um dos motivos de ter escolhido a LA indisciplinar. Ou seja...eu quero olhar minha trajetória de forma crítica e escrever sobre ela, os desprazeres, desmotivações e momentos eufóricos em sentir-se perdida após um momento de crise mundial e também como meu ânimo e vontade de aprender e continuar minha formação inicial após uma experiência vivenciada no mesmo ambiente em que o desespero havia tomado conta.

Eu estive perdida em relação à graduação, sem saber se o caminho que seguia era o melhor para mim, perdida em relação ao que seria do meu futuro, muitas vezes sem ter a faculdade como minha primeira preocupação.

Dessa forma, para finalizar esta seção sobre Linguística Aplicada, cito uma obra de Nelson Job (2013), o autor é doutor em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia, e formado em Psicologia Clínica. A obra em questão é *Confluências entre magia, filosofia, ciência e arte: a ontologia onírica*. Pelas palavras de Fabrício (2017) o livro explora relações históricas e conceituais entre o hermetismo, a filosofia da diferença deleuziana e a física moderna. Outros tópicos como: discursos da teoria quântica, teoria do caos, magia, taoísmo, budismo, filosofia e arte. Job (2013) propõe uma transdisciplinaridade radical em favor do que denominou Manifesto Transaberes.

Não existe saber da ordem do “multi” ou “inter”, o saber sempre foi trans, atravessamento, aliança da intuição com a vida. Nem uma pura ontologia, muito menos uma epistemologia, mas uma epistemologia, visto que o saber não opera por dualidades, mas por composição: não existe isolamento no saber, mas apenas relações de relações [...] pois evidencia-se que todo saber é transaber, um suposto saber nunca se isola, pois é da prática da sabedoria relacionar. (Job 2013, citado por Fabrício, 2017).

A proposta da conversa não é apenas uma justaposição, mas uma cópula entre si como forma de movimentar-se além das fronteiras, em direção ao novo (Fabrício, 2017).

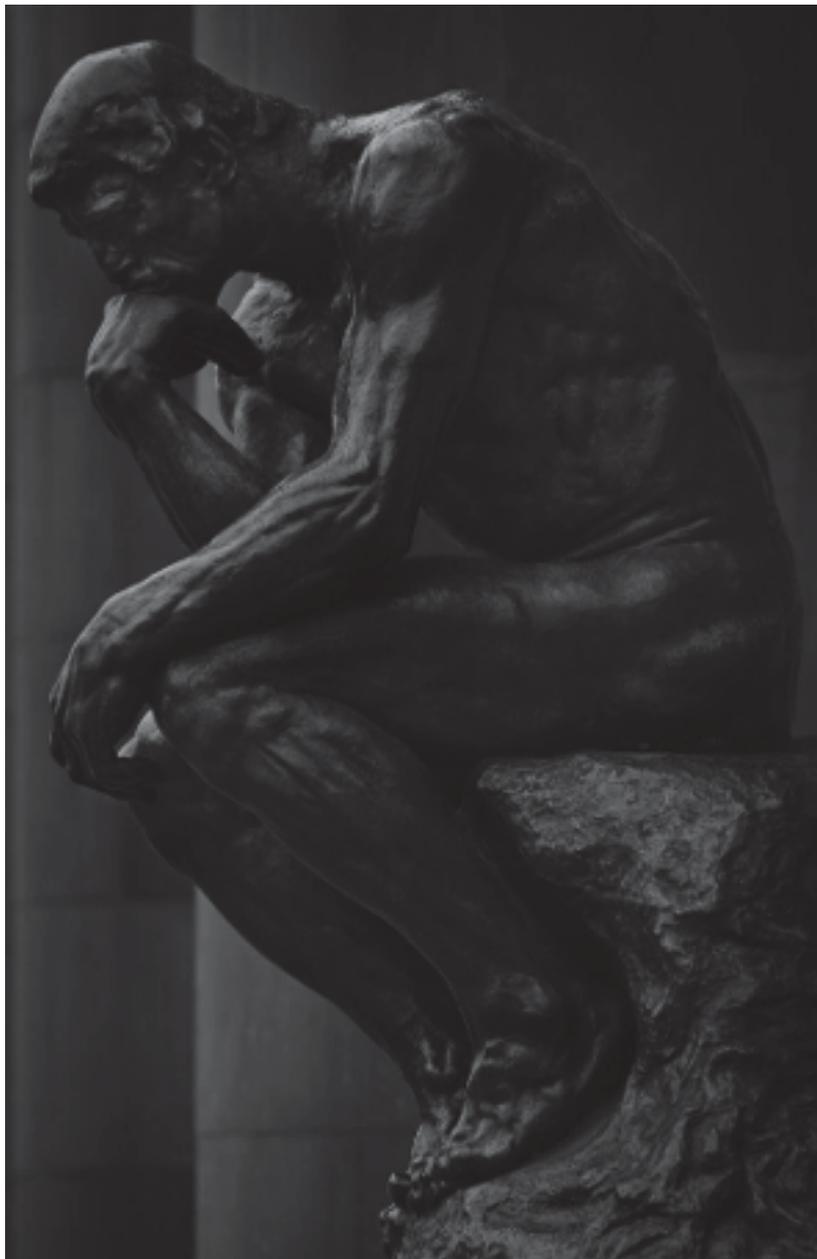
A LA indisciplinar foi, desde o início, uma certeza neste trabalho, uma vez que a linha de pesquisa permite a discussão de temas sociais tão atuais e seus efeitos sociais em mim.

Neste capítulo delimito a natureza desta pesquisa, classificando sua metodologia. Em seguida, escrevo sobre o contexto, bem como a motivação da escolha do tema e da coleta de dados. Em relação aos dados, apresentei-os e expliquei a razão da escolha de cada um deles. Por fim, discorro brevemente sobre a Linguística Aplicada Indisciplinar, campo em que esta pesquisa está inserida, bem como sua importância e significado neste trabalho.

CAPÍTULO 2 - EXPLORANDO TERRITÓRIOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA-TEÓRICA DA JORNADA

Aqui está, aqui está finalmente, o encontro com a realidade.

- Fiódor Dostoiévski



Fonte: Pinterest, 2024.

¹⁴ O Pensador, originalmente "*Le penseur*", é uma escultura de Auguste Rodin criada no final do século XIX. A figura é passível a várias representações, inclusive o processo universal de ponderação e deliberação, convidando os espectadores a refletir sobre as complexidades da existência humana. A imagem foi posicionada aqui tecendo relações com o ato de pensar, refletir e analisar sobre as perguntas deste trabalho.

Neste capítulo descrevo como foi minha vivência na Universidade, os grifos buscam explorar minhas expectativas em relação ao curso de Letras - Português e Inglês, frustrações, angústias e alegrias vividas durante a formação inicial docente, bem como minha grade curricular.

2.1 ALÉM DAS FRONTEIRAS ACADÊMICAS: EXPECTATIVAS E REFLEXÕES

A Universidade sempre foi uma certeza, eu sabia que o momento de me matricular em um curso superior chegaria e, daquele momento em diante, me tornaria outra pessoa. Esse pensamento deve-se muito à minha mãe, uma vez que o incentivo à educação e o ingresso na universidade estavam presentes na minha rotina desde muito cedo e de forma muito natural.

Eu nunca enxerguei uma oportunidade empregatícia na minha cidade natal, mesmo graduada. Sentia que lá minha vida não começaria de fato.

A Universidade Estadual do Norte do Paraná foi um misto de emoções e moldou meu caráter durante o período em que lá estive. Nomeei essa seção como *Para Além da Universidade* porque para mim, estar em um curso superior nunca foi somente sobre um espaço físico, era um conjunto de vivências que eu ansiava vivenciar, tais como: sair de casa, dividir apartamento com outra universitária, comer no RU (restaurante universitário), participar dos congressos presencialmente com os meus colegas. Enfim, uma imersão acadêmica e universitária.

Eu visualizei minha vida acadêmica nitidamente, mas quase nada do que eu idealizei, aconteceu, e eu precisei lidar com esse sentimento de incompletude, é um assunto que me faz refletir porque eu, Tiffany, como ser humano/pesquisadora e minha forma de ver o mundo, sempre penso que poderia ter feito mais. Com isso, entro em constante indagação e reflexão sobre o período que foi um marco na minha vida, mas que não supriu minhas expectativas (não que devesse, afinal, elas eram minhas).

Em "O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros", Moreno e Soares (2014) apresentam uma pesquisa com 13 estudantes (de 18 a 24 anos) de áreas diversas do conhecimento para saber quais eram suas expectativas em relação à vida acadêmica.

Algumas questões norteadoras foram propostas aos participantes, tais como: *Quais eram suas expectativas acadêmicas ao entrar na Universidade? O que sua família esperava de seu curso universitário e de suas escolhas acadêmicas? O que você esperava da sua instituição de ensino? Você esperava encontrar novos amigos?*

Os autores escrevem que é a partir das expectativas acadêmicas que o estudante compreende um ambiente adequado às suas competências (Moreno e Soares, 2014). Logo em seguida, ainda no mesmo artigo, o seguinte trecho chamou-me atenção: "O desencontro entre as expectativas e o que a universidade oferece pode desencadear várias decepções com a vida acadêmica" (Pachane *apud* Moreno e Soares 2014, p. 116).

Os trechos citados acima traduzem o que foi experienciado por mim, de fato, ao refletir sobre minha trajetória acadêmica. A ideia inicial de encontrar um ambiente que correspondesse às minhas expectativas foi muitas vezes frustrada pela realidade oferecida pela universidade, resultando em decepções que impactaram minha experiência acadêmica de maneira significativa.

Em um estudo conduzido por Yang *et al.* (2021), a frustração é descrita como uma emoção negativa que, paradoxalmente, desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos professores. No estágio inicial da carreira, os professores frequentemente experimentam frustração devido à falta de experiência, métodos de ensino ultrapassados (centrados no professor) e dificuldades em atender às expectativas dos alunos e das instituições.

Por exemplo, Summer, uma das professoras entrevistadas, relatou sentir-se frustrada por não conseguir tornar suas aulas interessantes e dinâmicas, apesar de seu entusiasmo inicial (Yang *et al.*, 2021). Essa frustração a levou a buscar novas estratégias de ensino e a participar de programas de desenvolvimento profissional, como uma bolsa de estudos no exterior, que transformaram sua prática pedagógica.

A frustração também é vista como um catalisador para a mudança. Summer descreveu essa emoção como uma "força motriz" que a levou a repensar seus métodos de ensino e a buscar constantemente melhorias. Ela afirmou: "A frustração me impulsiona a crescer. Ela me lembra de mudar meus métodos de ensino. Se eu estivesse satisfeita desde o início, talvez não me esforçasse tanto" (Yang *et al.*, 2021). Essa perspectiva sugere que a frustração, embora desagradável, pode ser transformadora, incentivando os professores a superar desafios e a desenvolver novas habilidades.

Além disso, a frustração está ligada à tensão entre crenças e práticas. No contexto da reforma curricular chinesa, que promove o ensino centrado no aluno, muitos professores se sentiram frustrados ao tentar conciliar suas crenças pedagógicas com as demandas institucionais. Por exemplo, Spring, outro professor entrevistado, relatou sentir-se "torturado" ao tentar motivar alunos desinteressados em um curso preparatório para exames de proficiência em inglês. Essa frustração o levou a experimentar novas abordagens, como o uso de atividades

mais interativas e relevantes para a vida dos alunos, o que acabou reforçando sua identidade como um professor inovador (Yang *et al.*, 2021).

Ademais, os resultados do artigo apresentam diversas categorias que mostraram desejos a longo prazo que um profissional da área escolhida pode ter, essas expectativas variaram entre aqueles que possuem raízes familiares, ou seja, uma expectativa relacionada primordialmente com o desejo da família. Tecendo relações com a minha vivência, não posso negar que os discursos familiares também fizeram parte do meu direcionamento no que concerne a escolha da licenciatura.

Algumas expectativas mostraram-se mais imediatas, os estudantes também esperam uma boa infraestrutura (biblioteca completa, acesso à internet etc.). Por fim, alguns participantes mostraram esperar algo relacionado às disciplinas e ao que será aprendido e decidir o caminho a ser traçado a partir disso.

Reitero que me identifiquei totalmente com os trechos citados acima e com o artigo como um todo porque antes de pensar em questões acadêmicas, tais como: grade curricular, projetos dentro da universidade, eu pensava como conseguiria agradar minha família através do curso/profissão que escolhi e além disso esperava que a universidade fosse minha segunda casa, um lugar de acolhimento.

No primeiro ano do curso as disciplinas que eu cursei foram: Leitura e Produção de texto; Língua Inglesa Básica; Língua Portuguesa I; Linguística; Teoria da Aprendizagem e do Desenvolvimento e Teoria da Literatura I. Eu estava ansiosa para entender como as aulas iriam acontecer.

Assim como citado nas considerações finais do texto, eu também esperava uma boa infraestrutura, não vou mentir, não faltava nada na minha universidade, mas ela tinha uma infraestrutura antiga, com portas que não fechavam direito, paredes sem pintar, não havia um espaço de lazer (quadras, etc). A cantina funcionava só à noite e as coisas eram caras, não tinha um restaurante universitário. Em um primeiro momento, isso afetou muito o que eu idealizei como "sonho universitário".

Como mencionado anteriormente, a minha principal motivação para cursar Letras veio através dos meus encantos pela Literatura Brasileira durante o Ensino Médio, então, quando percebi que cursaria Teoria da Literatura, já tinha valido a pena, tanto é que eu fui muito bem na disciplina e gabaritei a primeira prova, foi motivo de orgulho tão grande ouvir um “parabéns” da professora mais rígida do colegiado. Então posso dizer que uma coisa "compensou" a outra.

O segundo ano de graduação (2020), fisicamente longe da Universidade foi um ano em que eu não tive questionamentos em relação à minha formação, eu também não tive tempo de

me sentir pertencente e concordo com Tavares (2014, p. 193) ao afirmar que embora “a necessidade de pertencimento social é uma condição humana universal, pela qual todos os grupos e indivíduos lutam incessantemente, ao mesmo tempo em que sofrem quando não conseguem essa inserção”, não foi um impedimento de que eu conseguisse me visualizar atuando como docente.

Defino isso atualmente como uma fase de negação da minha parte, não acreditei que na minha vez de viver a universidade, as coisas seriam totalmente desconhecidas e diferentes, quem conseguiria prever uma pandemia? As disciplinas *online* não passavam nem perto do que eu considerava “fazer uma graduação”.

Em algumas semanas eu lia muitos textos, em outras, lia no máximo o título deles, no *google meet* nós começávamos a discuti-los, mas eu não atribuía significado, uma vez que não tinha perspectiva de colocá-los em prática. Na verdade, eu nem sabia se nós entraríamos em uma sala de aula um dia porque a pandemia estava se agravando, não tínhamos perspectivas palpáveis em relação à vacina e muito menos de voltarmos às atividades presenciais.

Meu segundo ano contou com as seguintes disciplinas: Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa I, Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa I, Formação do Profissional em Letras, Língua Portuguesa II, Linguística Textual, Literatura Brasileira I, Língua Portuguesa I e Teoria da Literatura II.

Muito pouco me lembro dos conteúdos estudados, eu estava confusa com o que estava acontecendo, a pandemia não moldou somente minha percepção sobre o futuro, mas também sobre acontecimentos do presente, era como se o mundo estivesse “andando sem sair do lugar”, e que tudo o que estava sendo feito, não valeria a pena.

Muitas eram as incertezas, em um dia eu estava dormindo no quarto recém organizado em um apartamento novo com minhas duas colegas, estávamos prontas para o ano letivo e repentinamente lembro de ouvir as notícias sobre as medidas de proteção pela pandemia e meu pai enfrentando duas horas de estrada para me buscar em outro estado.

A pandemia evidenciou que o discente é constituído por relações, tais como professor e aluno, universidade e sociedade, teoria e prática, entre outras. Essas relações realizam a formação do professor, fazendo com que ele consiga desenvolver seus conhecimentos e saberes epistemológicos, sendo assim, norteado para desempenhar com competência e propriedade sua função educacional. (Barbosa, Fernandes e Pacheco, 2017).

Guedes e Schelbauer (2009) discutem como essas relações e a ausência delas afetam o processo de aprendizagem do aluno e a formação de professor, uma vez que estamos em exercício contínuo de aprendizagem e construção de conhecimento.

Dutra (2009, p. 02) escreve que:

Teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la” [...] e prática é “um saber objetivo e traduzido em ação”.

Ou seja, o aluno em formação tem a necessidade de articular, organizar e desenvolver seus saberes através da teoria e prática, a fim de tornar a educação significativa aos seus futuros educandos. Não foi de espantar que eu sentisse estresse, medo, angústia, nó na garganta, instabilidade e um milhão de pensamentos.

A mudança foi repentina e eu demoraria a me acostumar. A partir disso meus interesses acadêmicos não seriam mais os mesmos, é notório que o acúmulo de atividades juntamente com o Ensino Remoto Emergencial repentino também afetou negativamente o emocional do corpo docente.

No texto: COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil, Araujo et. al (2020) "aponta para implicações importantes a serem consideradas [...] para evitar os quadros de estresse. É necessário um olhar flexível às demandas das professoras" (p. 886).

Foi perceptível a dificuldade dos professores tanto para a comunicação com os alunos, por questões tecnológicas, emocionais, doenças... quanto para a realização das aulas, contudo, encontrei apenas uma pesquisa que cita o estresse dos alunos que apresentarei brevemente a seguir.

Resumidamente, Odriozola-González *et al.* (2020) realizaram um levantamento sobre sintomas de depressão, ansiedade e estresse na Universidade de Valladolid, o estudo comportou um questionário direcionado à toda a comunidade universitária para levantamento de aspectos relacionados à depressão, à ansiedade, ao estresse e ao impacto emocional da pandemia. Foram coletados dados de 2.500 participantes. O estudo identificou níveis significativamente mais altos de estresse nos alunos do que no corpo profissional na universidade. Como aluna, percebi como eu e meus colegas ficamos estressados e desanimados a cada aula que passava, alguns desistiram - bem como os professores, e eu sempre entendi a decisão, não posso colocar minha realidade como "história única" (Adichie, 2019).

Eu estava em casa, com meus pais, sem precisar trabalhar e recebendo todo amor que eu precisava, diferente de alguns amigos que precisaram seguir com a vida da forma que era permitida, trabalhando para manter os seus. Coletei algumas mensagens do grupo de *WhatsApp* dos alunos da sala, ele era o único canal de comunicação dos alunos sem a interferência dos

professores, e através das mensagens recebidas que apresentarei a seguir é possível perceber a insatisfação dos alunos com as aulas remotas.

A nossa representante de turma repassou um recado da coordenação do curso questionando sobre nossas opiniões acerca das aulas, professores, trabalhos e etc. A preocupação se deu uma vez que as turmas de letras daquele ano estavam reclamando sobre a quantidade de atividades postadas no classroom, bem como os horários em que elas estavam sendo postadas.

A maioria dos alunos da minha turma tinha o aplicativo do Google Classroom no celular, justamente para não perder nenhuma notificação de atividade, visto que elas tinham prazo de entrega. A queixa era que às vezes, as notificações apareciam de madrugada e até mesmo aos finais de semana. Essas, começaram a ser um gatilho para alguns.

Durante o período pandêmico e atividades à distância estudantes e professores tiveram que aprender a lidar com uma gestão ineficiente de tempo, havia um horário delimitado para o horário de início e final das aulas semanais, mas em relação às atividades isso não acontecia. Por isso, foi compreensível a frustração dos alunos (me incluindo) acerca do horário das postagens de atividades.

Contudo, é preciso considerar que no nosso curso, a maioria do corpo docente era composto por mulheres. Um artigo de Pessoa, Moura e Farias (2020) intitulado "A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia" realizou um estudo qualitativo e quantitativo sobre a composição do tempo social de 44 mulheres/professoras durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma vez que considerando as possíveis consequências para as maneiras como o lazer, o trabalho e o cuidado familiar são organizados, é importante refletir sobre essas implicações.

Os dados da pesquisa indicaram que a qualidade de vida das professoras foi impactada à medida que o ensino remoto passou a ser realizado de casa, tornando-se entrelaçado com as responsabilidades domésticas, os cuidados familiares e pessoais. Esses papéis se tornaram mais evidentes durante o período de confinamento domiciliar, resultando em uma sensação agravada de sobrecarga para as mulheres. Então, é possível considerar que as professoras também estavam passando por um momento desconhecido e com uma sobrecarga de atividades. Esta situação revela como as estruturas patriarcais da sociedade continuam a operar mesmo em contextos excepcionais, onde as expectativas sociais de que as mulheres sejam as principais responsáveis pelo cuidado da família e manutenção do lar não foram suspensas ou redistribuídas durante a pandemia. Pelo contrário, essas responsabilidades se intensificaram e se

sobrepuseram às demandas profissionais, criando uma dupla jornada ainda mais complexa. A invisibilidade desse trabalho de cuidado, naturalizado como "função feminina", tornou-se ainda mais problemática quando o espaço doméstico se transformou simultaneamente em local de trabalho, educação dos filhos e cuidado familiar. Então, é possível considerar que as professoras também estavam passando por um momento desconhecido e com uma sobrecarga de atividades que reflete desigualdades de gênero estruturais, evidenciando como crises sociais tendem a aprofundar vulnerabilidades já existentes para as mulheres em uma sociedade patriarcal (ver Arruda; Nascimento, 2021).

É difícil colocar em palavras todas as mudanças que me acompanharam até chegar ao terceiro ano da faculdade, porque toda a motivação inicial já não existia, a literatura não era mais algo que eu gostaria de aprofundar meus estudos, eu só fazia o que era solicitado pelos meus professores através das plataformas digitais.

Eu não sabia mais o que fazer e não estava interessada em buscar uma solução para o meu desânimo, muito menos interessada em como seria o amanhã, eu estava no interior, longe de tudo e a “rotina normal” estava cada vez mais utópica, longe de voltar a ser uma realidade palpável.

O desânimo tomou conta do meu corpo e mente porque eu não me visualizava mais em uma sala de aula, meus estágios obrigatórios iriam começar no próximo ano eu já não sabia se meu lugar seria mesmo esse, a pandemia foi um misto de angústia e incerteza todos os dias, ainda mais com um representante que não facilitou as condições de sobrevivências de nós brasileiros e ainda negligenciou medidas de segurança orientadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

O terceiro período da faculdade (2021) foi marcado pelas seguintes disciplinas: Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa II; Compreensão e produção oral em Língua Inglesa II; Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I; Formação do profissional de Língua Inglesa; Formação do profissional de Língua Portuguesa I; Formação do Professor em Literaturas de Língua Portuguesa; Língua Portuguesa III: Gêneros textuais; Literatura Brasileira II; Literatura de Língua Inglesa I; Literatura Portuguesa II e Romance Brasileiro Contemporâneo.

Wallace (1991, p. 02) aponta que:

O final do século XX é chamado de ‘era da comunicação’, e justifica que isso acontece porque o mundo está, rapidamente, se tornando uma ‘aldeia global’ frequentemente prevista. Por isso, o ensino de línguas,

especialmente das grandes línguas mundiais que são vistas como canais de comunicação, se tornam ainda mais importantes (tradução própria).

Então por que eu não tinha, de fato, aulas de formação em Língua Inglesa? O cronograma da disciplina foi disponibilizado e existiam muitos textos que o compunham, mas afinal de contas, o que eu deveria fazer com as minhas leituras?

Segundo Wallace (1991, p. 03), psicólogos que estudam desenvolvimento de aprendizagem descobriram que nenhuma aprendizagem ocorre no vácuo; essa é, na verdade, uma questão de como o aluno interage com o que deve ser aprendido numa determinada situação. O meu processo de ensino-aprendizagem estava acontecendo no vácuo, não existia interação com os materiais propostos, não existia um contexto aplicável para eles.

Com o atraso do calendário acadêmico em consequência da pandemia, o ano letivo teve início em abril, quando abri a grade e olhei as disciplinas acima me comprometi a estudar mais que o ano anterior, o fato de não estar conseguindo organizar uma rotina de estudos sempre mexeu com a minha autoestima intelectual.

O ano de 2021 foi marcante na minha relação com a universidade, devido a participação no Projeto Ganhando o Mundo, depois do primeiro mês de projeto o meu interesse sobre Formação do profissional de Língua Inglesa que, até aquele momento, era irrelevante, tornou-se um hiperfoco.

Ao abrir o plano de aula da disciplina Formação do Profissional de Língua Inglesa disponibilizado pelo docente no *Classroom* me senti esperançosa, uma vez que os conteúdos seriam muito aplicáveis na minha atuação como tutora no Ganhando o Mundo.

As propostas eram textos e discussões acerca do que fazia o professor de Língua Inglesa, o papel do Inglês na contemporaneidade, Inglês como língua global, como língua franca, estrangeira e adicional, além de sugerir reflexões iniciais sobre a profissão docente.

Neste momento não existia mais o vácuo citado anteriormente, o processo estava se tornando harmônico e complementar, isso porque a teoria não apenas possibilita a ação e se estabelece como resultado da prática, mas também serve como um meio para refletir sobre essa prática. Posteriormente, ela retorna para si mesma, encontrando a plenitude docente e a práxis (Souza, 2001).

Todos os tópicos citados acima me interessavam e ainda interessam demais, mas infelizmente as aulas não foram como eu esperava e eu me frustrei mais uma vez com a universidade. O plano de ensino não foi seguido e muito menos repostado como deveria, a

coordenação do curso tomou as providências necessárias, mas com a falta de contato presencial a comunicação entre o corpo docente, alunos e coordenação, também foi afetada.

Meu processo ainda estava “harmônico e complementar” porque eu tinha um contexto de aplicação, tinha com quem discutir e sanar minhas dúvidas. E foi somente através das reuniões pedagógicas, conversas em grupo e *feedbacks* acerca das aulas ministradas no projeto que, pela primeira vez, senti que fazia parte de um grupo de pessoas que estudava e aplicava as instruções recebidas, as leituras sugeridas e estavam no caminho para se tornarem profissionais.

Wallace (1991, p. 06) quando escreve sobre: Como se adquirem as competências profissionais?¹⁵ sugere um modelo dos três maiores modelos do profissional da educação na seguinte ordem:

1. The craft model;
2. The applied science model;
3. The reflective model.

<p style="text-align: center;"><i>The craft model</i></p>	<p>A sabedoria “reside” em um praticante experiente. O aprendiz aprende imitando as técnicas, seguindo suas instruções e conselhos. Com sorte, o que o especialista diz e faz não estará em conflito. Por este processo, a perícia no ofício é transmitida de geração em geração.</p>
<p style="text-align: center;"><i>The applied science model</i></p>	<p>O modelo das ciências aplicadas é o modelo tradicional e provavelmente ainda o mais predominante, subjacente à maioria dos programas de formação ou de ensino das profissões. Neste quadro, o conhecimento prático de qualquer coisa é simplesmente uma questão de atingir os meios mais apropriados para quaisquer objetivos que tenham sido decididos. Toda a questão da prática de uma profissão é, portanto, meramente instrumental em sua natureza.</p>

¹⁵ No original: *How is professional expertise acquired?*

<i>The reflective model</i>	Nomeado pelo autor como "conhecimento recebido", com base no fato de que (a) o trainee o "recebeu" em vez de "vivenciá-lo" na ação profissional e (b) é um eco deliberado da frase "sabedoria recebida" (significando o que é comumente aceito sem prova ou questionamento), com a qual se assemelha em certos aspectos.
-----------------------------	--

Fonte: A autora baseada em Wallace (1991, p. 06-13).

Com as definições acima, o modelo seguido para as orientações pedagógicas foi o reflexivo, uma vez que, na teoria, nós estávamos recebendo conhecimentos sem questionamento. Na verdade, da minha parte havia questionamentos e reflexões. Achei difícil entender o propósito de ler textos sobre o papel de um profissional em um assunto em que o indivíduo não parecia incorporar o modelo que ele mesmo apresentava.

Com isso, eu e os demais estudantes sofremos muito com a ausência do conteúdo. No *craft model* citado por Wallace (1991, p. 06) o autor escreve que “com sorte, o que o especialista diz e faz não estará em conflito.”¹⁶ Eu não tive sorte.

A maioria dos discentes da minha sala se interessavam em Língua Portuguesa, uma vez que achavam a Língua Inglesa difícil. Inclusive, uma das minhas melhores amigas desistiu do curso por causa do Inglês, ela não conseguiu acompanhar as aulas, ou a falta delas.

Com o passar do tempo, aquelas expectativas e frustrações iniciais se acumularam com a falta de aulas da disciplina de Formação do profissional de Língua Inglesa em específico. O pensamento que tive foi relacionado a "não é possível que depois de tanto tempo de desânimo e desinteresse para com as disciplinas, a única que me anima e vai ao encontro do que eu quero no momento esteja sendo negligenciada."

Essas frustrações com a faculdade me estressaram por um tempo, fazia reclamações constantes aos meus colegas em relação ao curso, eu cogitei até a transferir minha matrícula para outra cidade. Essas questões também me fizeram escrever essa dissertação, porque ao mesmo tempo que eu me sentia dentro da faculdade - não falando do espaço físico, mas sim em pertencer a um curso, entender as disciplinas, realizar projetos dentro da área, ser uma

¹⁶ No original: Hopefully, what the expert *says* and *does* will not be in conflict.

universitária ativa - eu não conseguia me ver atuando como docente, uma vez que não tinha perspectivas em relação à profissão, não me sentia preparada.

Anteriormente, já havia ouvido que a universidade te ensina a teoria e dar aula você aprende “com a vida”. Não concordo com esse pensamento, obviamente que as situações experienciadas em sala de aula são infinitas e muitas vezes únicas, é impossível estar preparado o tempo todo, mas entendo que as disciplinas sobre práticas metodológicas fazem toda a diferença. Que bom que eu descobri isso. O modelo da racionalidade técnica (a teoria antecedendo e direcionando a prática), criticado por Schön (2000), ainda prevalece em algumas universidades. Com base em Schön (2000), Souza *et al.* (2018) criticam o papel de universidades de formação docente, que ainda enfatizam apenas a teoria, relegando à prática uma menor importância. Dizem eles:

No entanto, uma boa parte dos cursos de formação inicial ainda não se encontra preparada para atender à demanda da formação de profissionais que não se constituem apenas em meros reprodutores de conhecimento. Espera-se que os profissionais da educação problematizem, a partir das inquietações, as suas práticas com base no princípio de autonomia dos saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, e que protagonizem a concretização de todo esse processo educativo (Souza *et al.*, 2018, p. 28).

Nesse sentido, concordo com Freire (1997) quando ele propõe que o aluno tenha um papel ativo em sua aprendizagem, não apenas de consumidor de teorias, alguém que adquire os ensinamentos do professor (modelo bancário). Cabe ao professor instigar o aluno para que ele próprio questione o conhecimento, busque suas respostas, seja protagonista. Para Freire (1997) a prática e a teoria devem andar juntas, uma alimentando a outra – é o que ele chama de *práxis*. Freire afirma que:

Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (Freire, 1997, p. 135).

Foi frustrante perceber que eu não estava sendo instigada a entender, afinal, eu era aluna, e não estava aprendendo a ser uma educadora crítica que instiga seus alunos e os considera como ouvintes ativos dentro de um contexto social. Eu definitivamente não me sentia pronta para assumir essa *práxis* docente.

Eu não sei o que seria de mim - e nem gostaria de saber - sem a oportunidade de atuar no programa de ensino de Inglês da universidade, além disso, não consigo nem visualizar a minha formação docente sem ele.

O Programa ganhando o Mundo mudou completamente a minha relação com a prática docente, as orientações pedagógicas que recebi foram cruciais para que eu me sentisse minimamente à vontade e pertencente à docência. Eu fiquei muito feliz quando percebi que o projeto estava me proporcionando isso, mas por outro lado, pensava nos meus colegas de sala que não tiveram a oportunidade de aprender sobre ser um professor de Inglês, afinal, nossa licenciatura foi dupla (Língua Portuguesa e Língua Inglesa).

Estudar, discutir e ser crítico em relação a metodologias e práticas de ensino, conhecer a importância do idioma e do profissional que o ensina não deveria ser um diferencial e sim uma obrigatoriedade, e eu não culpo a universidade por isso, foi um caso atípico, mas que infelizmente, aconteceu.

Bell hooks (p.34) define a pedagogia engajada como um entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre professor e estudante, esse engajamento só é possível quando há interesse por parte dos professores em engajar os estudantes além da superficialidade.

Até um certo período, pensei que deveria me motivar e não esperar quase nada dos professores, mas uma pedagogia engajada também deve acontecer no espaço universitário e quando consegui entender isso, meus pensamentos e sentimentos em relação à universidade começaram a fazer sentido. Ensinar envolve avaliação do aluno, e é preciso dedicação de tempo para avaliação. A disciplina de Formação do Professor de Língua Inglesa precisou disso, e não tivemos, o contato com a professora foi quase nulo e isso desmotivou demais.

Os professores em formação que não possuíam afinidade com o Inglês não tiveram nem a chance de mudar essa realidade, o sentimento que tenho é que perdemos professores. E foi sem essas aulas que entendi que ser professor também é ter compromisso com o sonho de alguém.

A intenção deste capítulo não é estereotipar professores como engajados, animados, com o dom para docência e dispostos cem por cento do tempo, professores são seres humanos e eles tem problemas, mas é inegável que formar pessoas é uma enorme responsabilidade. Mas, poderíamos dizer que a expectativa social é de que professores ajam e se sintam dessa forma, mesmo sentindo o oposto.

A esse respeito, Benesch (2017), em seu trabalho sobre "*emotional labor*" (trabalho emocional), define o conceito como o esforço que os indivíduos fazem para gerenciar e

expressar emoções de acordo com as expectativas sociais e institucionais. Esse conceito está intimamente ligado às "*feeling rules*" (regras de sentimento), que são normas sociais ou culturais que ditam quais emoções são apropriadas ou esperadas em determinadas situações.

Benesch (2017) descreve o trabalho emocional como o processo de ajustar ou suprimir emoções para se conformar às expectativas de um determinado contexto, como o ambiente de trabalho. No caso dos professores, isso envolve gerenciar emoções como frustração, ansiedade ou desânimo para manter uma aparência de controle, profissionalismo e positividade em sala de aula. Esse gerenciamento emocional pode ser tanto consciente quanto inconsciente e muitas vezes exige um esforço significativo, especialmente quando as emoções reais do professor não correspondem às expectativas sociais.

As "*feeling rules*" são as normas que orientam como as pessoas devem se sentir em determinadas situações. Por exemplo, em muitos contextos educacionais, espera-se que os professores demonstrem entusiasmo, paciência e empatia, mesmo quando não estão genuinamente sentindo essas emoções. Benesch argumenta que os professores são frequentemente pressionados a seguir essas regras, o que pode levar a um conflito entre suas emoções reais e as emoções que são socialmente aceitáveis ou esperadas.

2.1 TRAVESSIA DIGITAL: O ENSINO REMOTO E SEUS DESAFIOS

The need to create consistency in learning resulted in all education systems transitioning to remote teaching while students were at home.¹⁷
- Quezada, Talbot & Quezada-Parker

Nesta seção, escrevo sobre as mudanças e impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) de uma maneira geral, tecendo relações com o que vivi e senti durante esse período, sendo uma aluna do curso de Letras - Português e Inglês e tutora do projeto Ganhando o Mundo.

Além do mais, realizo uma breve revisão de literatura acerca de pesquisas sobre os temas: pandemia; ensino remoto emergencial; formação de professores e pandemia; tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC); educação e pós pandemia; impactos da pandemia na educação com o objetivo de explorar brevemente sobre como os temas citados anteriormente traçaram um novo caminho para a educação em decorrência da pandemia.

¹⁷ Tradução: A necessidade de criar consistência no aprendizado fez com que todos os sistemas educacionais fizessem a transição para o ensino remoto enquanto os alunos estavam em casa.

O ensino remoto emergencial (Williamson; Eynon; Potter, 2020) realizado a partir de março de 2020 devido à pandemia do COVID-19 exigiu um olhar atento, íntimo e de acolhimento aos professores, alunos e até mesmo familiares (Corrêa, Morés e Oliveira, 2020). As mudanças educacionais realizadas durante o período pandêmico aconteceram rapidamente, de um dia para o outro os professores precisaram transpor seus conteúdos através de plataformas online com a incorporação da TDIC sem preparação, também em caráter emergencial.

Quando falamos sobre a incorporação da TDIC nas escolas públicas é preciso pensar nas dificuldades da realidade nacional, uma vez que problemas de infraestrutura e formação docente deficitária interferem diretamente em uma utilização crítica intencional e produtiva das tecnologias (BRAGA, 2018; THADEI, 2018).

É inegável que a pandemia trouxe à tona velhas e novas reflexões no campo educacional, tais como condições de trabalho docente, qualidade do ensino-aprendizagem, desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas nos estudantes, etc.

Duarte, Rondini e Pedro (2020) realizaram um estudo quantiquantitativo, composto por amostra não probabilística formada por 170 professores da educação básica do estado de São Paulo. Através da examinação dos discursos, as dificuldades vivenciadas em contexto remoto, além da adaptação repentina a uma metodologia de ensino, são citados também a desigualdade social dos estudantes, impossibilitando o acesso e o aprendizado mais democrático e autônomo.

Durante minha atuação como tutora, pela primeira vez estive à frente dessa realidade, alguns dos meus alunos não tinham computador e acessavam a aula pelo celular. Cheguei a receber mensagens de mãe de aluno com medo de que o filho perdesse o intercâmbio por não conseguir entrar nas aulas por falta de internet, ou porque somente um membro da família possuía celular.

No edital, era requisito que os alunos participassem ativamente do curso de inglês e quaisquer problemas deveriam ser reportados ao seu representante do Núcleo Regional da Educação (NRE), por isso, todas as vezes que fomos colocadas à frente de problemas como esse, seguimos todas as orientações de reportar ao NRE que buscou medidas cabíveis a cada aluno.

Devemos ter em mente que o ERE não foi somente sobre utilizar as ferramentas digitais, mas também considerar quem são os alunos por trás das câmeras. Nas palavras de Oliveira, Silva & Silva, (2020, p. 32) “os professores precisam, permanentemente, intensificar o pensamento interativo, complexo e transversal, que lhe instigue a criar novas dinâmicas de aprendizagem, sempre em plena construção.”

Isso significa que o professor pode promover trocas constantes com os alunos, escutando, questionando e adaptando estratégias de acordo com a necessidade da turma. Além disso, considerar a realidade do aluno de forma ampla, trabalhar inter-relações entre conteúdos integrando diferentes áreas do saber.

Tiffany Angelo + 9 • 3a

 **What are the habits in your routine that you consider healthy?**
Criado com grandes sonhos

Guiding questions



What do you eat that you consider healthy?
How much water do you drink?
How many hours do you sleep?
How often do you exercise?
Do you go to the gym?
Do you practice any sport?
How many fruits and vegetables do you eat everyday?

♥ 0 💬 0
+ Adicionar comentário

Laura

I eat fruits, vegetables, natural juice and several other things that I think are healthy. I'm not drink water a lot but a I drink the normal. Normally I sleep 6 until 8 hour a day. I do exercise three or two times a week. Before the pandemic I used to do basketball but now rarely. I eat fruits and vegetables almost everyday and I love strawberries, grapes, potatos, lettuce...

♥ 1 💬 0
+ Adicionar comentário

Larissa Gonçalves

In my rotine i eat some foods if i consider healthy, like : fruit, salad and non-industrialized foods. I drink 2 liters of water daily. I sleep for 8 or 7 hours. I exercise twice a week, but i don't go to academy, i practice cycling too. Even eating plenty of fruit and salads I can't eat every day.

♥ 1 💬 1
Tiffany Angelo 3a gym
+ Adicionar comentário

Brenda

I eat a very good amount of vegetables and fruits every day. I drink at least a liter and a half of water a day. But I eat many chocolate yet (I will change that, I swear! hahaha). I sleep for about 6 hours every night, but I don't sleep very well, I admit it. I don't go to the gym, but I do pilates and ride my bike every week, a few months ago I trained at home, I want to get back to

Fonte: Arquivos da autora.

Logo nas primeiras aulas foi perceptível que alguns alunos não se sentiam confortáveis em ligar o microfone ou até mesmo interagir pelo *chat* quando eu realizava perguntas abertas e esperava pela resposta deles.

Uma das atividades pensadas para essa questão foi usar o *padlet*, eu explicava aos alunos o tópico que estudaríamos no dia e como funcionaria a atividade pela plataforma. Em seguida, disponibilizava um *link* editável via *chat*, cada um respondia às perguntas propostas e posteriormente, eu chamava um aluno para escolher e ler uma postagem e depois, indicar um colega para dar continuidade a leitura dos próximos *posts*. Essa foi uma das formas que eu consegui ouvi-los, além de propor uma interação entre eles, uma vez que os alunos também não se conheciam pessoalmente, e não tinham vínculo de amizade algum.

Discussões como essa apresentada na imagem acima tornavam-se um momento interativo. Os alunos se interessavam por algum tópico sobre a rotina de outro estudante, ou compartilhávamos ideias sobre hábitos saudáveis, por exemplo. A partir disso eu conseguia iniciar uma outra discussão sobre diversos temas, como: as possíveis dificuldades em se adaptar a alimentação no Canadá, as comidas típicas, o que eles achavam que iriam comer na *host Family*¹⁸, se eles estavam dispostos a experimentarem diferentes pratos, entre outras possibilidades que surgiam. Dessa forma, trabalhávamos diferentes vocabulários, situações contextualizadas que eram possíveis de acontecer, tempos verbais, e o *speaking*.

Assim como citado anteriormente, muitos professores não tinham contato direto com as TDCI (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) então, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) repentino e imprevisto resultou em um grande aumento de horas trabalhadas, dificuldade de adaptação com as ferramentas tecnológicas além do enquadramento de compromissos conjugais, familiares e domésticos (Belmonte, Santos e Silva, 2021).

O professor não tinha mais uma carga horária definida, eu comecei a perceber que meu dia girava em torno de checar as plataformas de atividades, testar *links* para evitar imprevistos na hora da aula, responder *e-mail* e posteriormente, *whatsapp* tirando dúvidas dos alunos. Era como se estivéssemos cem por cento a postos, a todo momento, prontos para resolver qualquer situação.

Para além disso, foi necessário também pensar nas dificuldades tecnológicas dos estudantes. Ao elaborar uma atividade em grupo, por exemplo, foi importante pensar nos alunos que não possuem dispositivos eletrônicos que suportam abrir outro aplicativo durante o uso do *google meet* por má conexão, ou aparelhos celulares antigos que não possuíam armazenamento o suficiente.

Questões relacionadas à conexão da internet eram relatadas semanalmente em nossas reuniões pedagógicas. Nós tutoras pedíamos para que esses alunos mandassem suas contribuições via *chat* para que o restante do grupo pudesse ler, ou, em outros casos, nós repassávamos a mensagem para o grupo em que ele estivesse inserido.

Além de muito trabalho para adaptar da melhor forma o mais novo modelo de aulas, eu senti que minha formação docente foi construída às pressas, sob muito sufoco, mas também aprendizado, realidade experienciada também na universidade, onde meus professores estavam passando pelo mesmo processo.

¹⁸ Tradução: família anfitriã.

Durante as reuniões pedagógicas que participei, muito ouvi que a sala de aula não é somente um espaço físico, por isso é essencial efetivar ações de formação continuada de professores a partir de situações concretas e atuais, tendo como base a reflexão, investigação e a colaboração (Oliveira, Silva e Silva, 2020).

Acredito que a maioria dos professores, em sua formação inicial, muito ouviram sobre se adaptar aos espaços, situações de sala de aula, conflitos, entre outras muitas situações. A minha formação inicial começou se adaptando a uma pandemia. Por mais que eu não tivesse muita perspectiva que as coisas pudessem mudar, lá no fundo, existia a esperança e muitas reflexões sobre quando tudo aquilo “voltaria ao normal”.

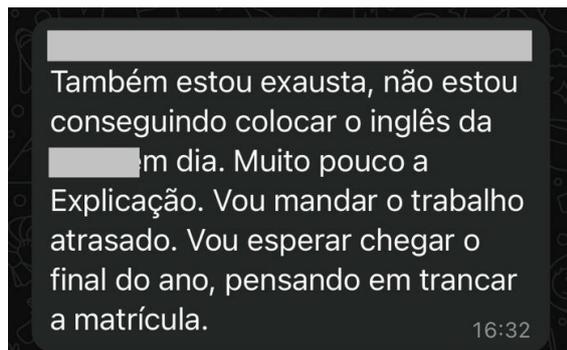
Mesmo em conflito, passei a me perceber satisfeita, a evolução da prática docente no digital estava sendo construída em conjunto com professores e futuros professores. Mesmo que anos de formação nos separasse, professoras em formação, orientadoras pedagógicas, diretoras, coordenadoras de internacionalização, nós estávamos passando pelo mesmo momento pela primeira vez e aprendendo juntas.

Contudo, não poderia esquecer que minha licenciatura estava em andamento, e infelizmente, os desafios também a permeavam. Charlot (2018) em uma comunicação no XIX ENDIPE em Salvador – BA, mencionou que apesar das mudanças nas perspectivas científicas e tecnológicas, o ato de ensinar ainda é marcado por pedagogias tradicionais, principalmente referente ao uso do tempo e espaço, bem como a aplicação de processos avaliativos.

A baixa aderência nas aulas remotas da universidade era alarmante e desafiadora aos professores. Os alunos estavam cansados de assistir às aulas *on-line* e também não se propunham a participar das discussões.

O professor não trabalha sozinho. Não estava sendo fácil para ninguém, mas ao invés de nos juntarmos para propormos atividades, participarmos das aulas, não nos comunicávamos. Raramente as câmeras e os microfones eram ligados, e no grupo de *whatsapp* as queixas só aumentavam, ninguém tinha mais condições psicológicas para continuar.

Na imagem abaixo uma das alunas expressa seu descontentamento com as aulas de inglês. Essas, por sua vez, causavam desconforto àqueles alunos que não tinham familiaridade prévia com a língua.

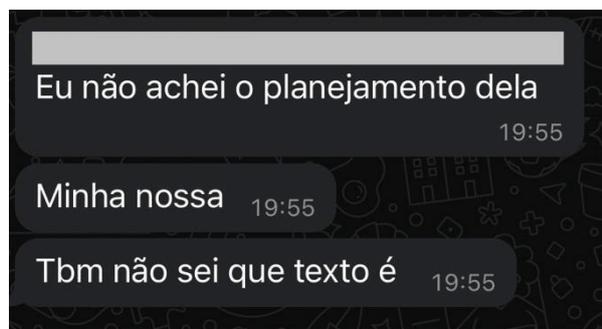


Fonte: Arquivos da autora.

Além das frustrações com a quantidade de atividades que estavam sendo postadas com prazos curtos em relação à complexidade, tivemos também muitas dificuldades em relação aos planejamentos de aula. Na teoria, todos os professores postavam seus planejamentos no *Google Classroom*, mas não tínhamos o acesso de todos eles.

Dessa forma, a dificuldade aumentava, uma vez que não tínhamos a autonomia de procurar um texto que seria discutido, não conseguíamos nos programar para as possíveis avaliações, além de que comunicação/relação com os professores estava cada vez mais estremecida porque ambos os lados estavam esgotados.

No *print* a seguir, retirado do grupo de *WhatsApp* da turma, uma das alunas mostra-se perdida, deslocada em relação ao planejamento de um docente, uma vez que não tivemos acesso ao documento para a organização de leituras, trabalhos e atividades.



Fonte: Arquivos da autora.

2.2 VULNERABILIDADE: QUALIDADE OU ESTADO DO QUE É VULNERÁVEL

A vulnerabilidade de professores de línguas em aulas online é um tema que tem ganhado crescente atenção na pesquisa em linguística aplicada e educação, especialmente após a rápida transição para o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Esta vulnerabilidade pode se manifestar de diversas formas e está intrinsecamente ligada às particularidades do ambiente virtual de ensino.

Um aspecto fundamental da vulnerabilidade docente no contexto online está relacionado à exposição tecnológica. Conforme apontado por Kukulska-Hulme *et al.* (2021), muitos professores de línguas se viram forçados a adaptar rapidamente suas práticas pedagógicas para plataformas digitais, muitas vezes sem treinamento adequado. Esta situação pode levar a sentimento de insegurança e inadequação, especialmente quando surgem problemas técnicos durante as aulas, potencialmente comprometendo a autoridade e a confiança do professor perante os alunos.

Outro fator que contribui para a vulnerabilidade dos professores de línguas online é a intensificação do trabalho emocional, ou "*emotional labor*",¹⁹ como descrito por Benesch (2017). No ambiente virtual, os professores precisam gerenciar não apenas suas próprias emoções, mas também as dos alunos, muitas vezes sem o benefício das pistas não-verbais presentes nas interações presenciais. Este esforço emocional aumentado pode levar ao esgotamento e ao estresse, como evidenciado no estudo de MacIntyre *et al.* (2020) sobre o bem-estar de professores de línguas durante o ensino remoto de emergência.

A questão da privacidade e da invasão do espaço pessoal também emerge como um fator de vulnerabilidade. Ao ensinar de casa, os professores frequentemente expõem aspectos de suas vidas pessoais aos alunos, o que pode gerar desconforto e uma sensação de violação de limites profissionais. Este fenômeno foi explorado por Rose (2020), que argumenta que a fusão forçada entre os espaços de trabalho e doméstico pode levar a uma maior vulnerabilidade emocional e psicológica dos professores.

Além disso, a natureza assíncrona de muitas interações online pode aumentar a vulnerabilidade dos professores ao escrutínio e à crítica. Como observado por Moorhouse e Kohnke (2021), as aulas gravadas e os materiais online podem ser revisitados e analisados repetidamente pelos alunos, potencialmente amplificando quaisquer erros ou momentos de hesitação do professor. Esta exposição prolongada pode levar a um aumento da ansiedade e da autocrítica entre os docentes.

Um estudo recente de Dong e Han (2024) examinou a vulnerabilidade emocional de professores chineses ensinando alunos internacionais em um programa de instrução em inglês. Os autores descobriram que fatores como diferenças culturais, barreiras linguísticas e expectativas divergentes contribuem significativamente para a vulnerabilidade emocional dos professores. Isso sugere que a vulnerabilidade no ensino online pode ser ainda mais pronunciada em contextos interculturais.

¹⁹ Tradução: Trabalho emocional.

Meihami e Esmaili (2024) investigaram as estratégias de regulação emocional utilizadas por professores de árabe e inglês como línguas estrangeiras em aulas online. Seus resultados indicam que os professores empregam uma variedade de estratégias para gerenciar sua vulnerabilidade emocional, incluindo reavaliação cognitiva e supressão expressiva. Este estudo destaca a importância de desenvolver habilidades de regulação emocional como parte da formação de professores para o ensino online.

Um aspecto interessante da vulnerabilidade dos professores de línguas na era digital é explorado por Nejadghanbar *et al.* (2024), que examinam como a pressão para se auto-promover nas redes sociais pode aumentar a vulnerabilidade emocional dos professores de inglês. Esta nova dimensão da vulnerabilidade docente ressalta como as expectativas profissionais estão se expandindo para além da sala de aula, virtual ou não.

É importante notar que a vulnerabilidade dos professores de línguas online também pode ter aspectos positivos. Conforme argumentado por Gkonou *et al.* (2020), a vulnerabilidade, quando gerenciada de forma construtiva, pode levar a uma maior autenticidade nas interações professor-aluno e a um ambiente de aprendizagem mais empático e colaborativo. Song (2016) corrobora esta visão, sugerindo que a vulnerabilidade pode ser um catalisador para a transformação e o crescimento profissional dos professores de línguas.

Em conclusão, a vulnerabilidade de professores de línguas em aulas online é um fenômeno multifacetado que engloba desafios tecnológicos, emocionais e profissionais, estendendo-se além da sala de aula virtual para as esferas da interculturalidade e da presença nas mídias sociais.

É preciso coragem para reconhecer e aceitar a vulnerabilidade, como tutora, muitos foram os momentos em que esse sentimento se fez presente não só nas minhas aulas, mas também nas reuniões pedagógicas, na preparação de material. Dentre os desafios tecnológicos, emocionais e profissionais o que eu mais senti foi o profissional entrelaçado com o emocional, uma vez que não tinha segurança sobre o trabalho que estava fazendo, mas que mesmo assim, estava em um lugar de referência aos alunos.

Compreender e abordar essa vulnerabilidade é essencial para promover práticas de ensino online mais eficazes e sustentáveis, bem como para garantir o bem-estar dos educadores neste novo paradigma educacional. Futuros estudos poderiam explorar estratégias específicas para apoiar os professores na gestão de sua vulnerabilidade emocional em diversos contextos de ensino online de línguas.

As emoções apresentam uma estreita relação com a construção de nossas identidades e nossas crenças em relação ao ensino de línguas e na nossa formação docente. As crenças dos

professores sobre ensino e aprendizagem de línguas são formadas ao longo de sua trajetória, desde suas experiências como alunos até sua prática profissional. Estas crenças influenciam diretamente suas escolhas pedagógicas, sua relação com os alunos e sua própria identidade profissional. Como aponta Barcelos (2004), as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são socialmente construídas através das interações e experiências.

No campo das emoções, pesquisas têm demonstrado que o ensino de línguas é uma atividade intensamente emocional (Barcelos, 2015). Professores experimentam uma gama de emoções que vão desde a ansiedade até a satisfação profissional, e estas emoções impactam significativamente sua prática e identidade docente. Como argumenta Zembylas (2003), as emoções não são apenas reações pessoais, mas são socialmente organizadas e culturalmente construídas.

A construção da identidade docente está intrinsecamente ligada tanto às crenças quanto às emoções. Norton (2000) destaca que a identidade do professor de línguas é múltipla, dinâmica e frequentemente contraditória, sendo constantemente negociada através das interações sociais e experiências profissionais. Esta identidade influencia e é influenciada pelas crenças sobre ensino-aprendizagem e pelas experiências emocionais vivenciadas na sala de aula.

Na formação docente, é crucial considerar a inter-relação destes três aspectos. Programas de formação precisam criar espaços para que os professores possam refletir sobre suas crenças, reconhecer e processar suas emoções, e desenvolver uma compreensão mais profunda de sua identidade profissional. Johnson (2009) argumenta que o desenvolvimento profissional do professor de línguas deve ser visto como um processo holístico que engloba não apenas aspectos cognitivos, mas também sociais, emocionais e identitários.

Note que este é um campo de pesquisa em constante evolução, e novos estudos continuam a explorar as complexas relações entre crenças, emoções e identidades no contexto do ensino de línguas e formação docente.

2.3 O PROGRAMA GANHANDO O MUNDO



Fonte: Pinterest, 2024.

²⁰ A imagem sugere uma representação visual do conceito “ganhando o mundo” - a imagem do planeta inteiro simboliza as oportunidades e experiências que se abrem aos estudantes que participam do programa. Além disso, simboliza a jornada internacional dos estudantes, o conceito de mobilidade acadêmica e sua conectividade global como um todo.

Nesta seção, descrevo como funcionou o programa Ganhando o Mundo, desde o meu primeiro contato com o edital de inscrição, descrição das vagas, participação dos alunos e orientações pedagógicas. Todas as seções serão marcadas por grifos de como eu me senti no momento, bem como a evolução que tive em termos de formação inicial docente.

Foi em um dia aleatório em que recebi uma mensagem pelo WhatsApp do grupo da sala falando sobre uma vaga em um projeto no setor de Internacionalização da universidade - a prática de compartilhar editais sempre foi comum entre nosso grupo; todos sabíamos sobre a dificuldade de trabalhar e estudar, então, receber uma bolsa era a melhor das alternativas para que o aluno não precisasse abdicar totalmente das atividades da faculdade para trabalhar fora.

Era um *link* que redirecionava o usuário ao CRI (Coordenadoria de Relações Internacionais) da universidade. Confesso que, em um primeiro momento, o que me chamou atenção foi a palavra “bolsa”. Entrei, li e entendi (em partes) do que se tratava. Resumidamente, eles estavam à procura de tutores e orientadores pedagógicos para atuarem como bolsistas com tempo determinado no programa do Paraná Fala Inglês à Distância.

Na seção em que dizia a respeito dos estudantes de graduação, foi informado que os alunos deveriam estar regularmente matriculados em uma das sete universidades estaduais do Paraná (UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE, UNICENTRO, UENP e UNESPAR), ser da área de Letras, preferencialmente com nível linguístico mínimo B1 em Língua Inglesa de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência, a ser comprovado por certificado de proficiência e, na ausência deste, em avaliação escrita a ser aplicada pela Coordenação do Paraná Fala Inglês/UENP.

Além disso, os candidatos deveriam ter conhecimentos de informática, como ferramentas do pacote Office e G-Suite por dedicar 20 horas semanais presenciais ao projeto, executar ações de pesquisa e tutoria para os alunos selecionados para participar do Programa Ensino de Inglês à Distância, além de outras solicitações do Coordenador Institucional do Paraná Fala Inglês na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Eu me encaixava em todos os requisitos para concorrer, a bolsa era de 745,00 reais mensais. O valor ajudaria a manter o apartamento que morava na cidade universitária e eu, finalmente, teria minha primeira experiência como professora de Inglês. O fato de ter que ensinar Inglês foi uma insegurança. Eu sabia que precisaria aprimorar meus conhecimentos para não passar informações erradas. Pela primeira vez em muito tempo me senti motivada e desafiada. Eu estava realmente disposta a aprender para ensinar e absorver todo o conhecimento que as orientações me trariam.

A autoetnografia tem o poder de resgatar memórias durante a escrita, e quanto mais eu discorro sobre como o projeto referenciado marcou o início do meu atual interesse como educadora/pesquisadora, mais eu percebo que minhas crenças pessoais também fazem sentido. Acredito muito em uma frase do Chico Xavier, na qual ele diz que tudo encontrará uma maneira de chegar até a você.

Agora, resgatando memórias de como foi o início deste projeto, percebo que era, realmente, para ser meu. Há muito não me sentia motivada (eu nunca fui fã de desafios), mas dessa vez, particularmente, o sentimento foi diferente: eu tive disposição e escolhi encarar o novo.

Enviei todos os documentos solicitados ao e-mail do Paraná Fala Idiomas (PFI) e aguardei a homologação das candidaturas. E foi no edital 014/2021 publicado no site da Coordenadoria de Relações Internacionais da UENP em que meu nome apareceu na lista de candidatos homologados, o sentimento foi de euforia. Alguns dias depois foi publicado o ensalamento das entrevistas.

Não demorou muito até o dia da entrevista eu estava ansiosa. Lembro que, na época, eu ainda não conhecia muito bem o corpo docente de Língua Inglesa da Universidade, sabia somente de alguns nomes. Passaram-se sete dias desde o dia da homologação até o dia da entrevista; eu era a última e meu horário foi marcado para às 17h30 do dia 15 de fevereiro de 2021 via web conferência.

Durante a semana eu ensaiei respostas para possíveis perguntas dos professores. Recordo muito bem de usar o site *DeepL Translator* para checar as frases pré prontas que havia anotado em um caderno, tais como: *I am 20 years old, I live in Paraná and I would like to be part of the program because I like English and study abroad has always been my dream...*

No dia e horário marcados eu estava com o computador posicionado, usava uma regata branca e mesmo que eu tivesse acabado de sair do banho, senti uma gota de suor na testa. Solicitei a entrada no link determinado e a sala do *Google Meet* estava cheia, o corpo docente era grande e eu conhecia no máximo duas professoras que trabalhavam na UENP. Todas as minhas anotações caíram por terra; as professoras ali presentes realmente perguntaram sobre minhas motivações para fazer parte do projeto, o que eu esperava dele e onde eu havia visto a vaga, mas o nervosismo não deixou com que eu lesse as anotações feitas e ensaiadas.

Eu não lembro com exatidão o que eu respondi, mas recordo que usei todo meu repertório linguístico (que não era muito) e me enrolei bastante para falar. Foi a primeira vez em que conversei em Inglês com tantas pessoas, e para a mim, a pior parte foi que essas pessoas sabiam muito bem o idioma; tive medo que estivessem me corrigindo a todo momento. Agora,

tirando a lente da ansiedade que usei no dia e falando realmente o que aconteceu na entrevista: as professoras me deixaram muito confortável para falar e expor o que eu pensava e sentia, e isso ajudou a controlar a autocobrança que me acompanha até os dias atuais.

Um dia depois, após longas horas atualizando o site incansavelmente, no edital 022/2021 o resultado aparecia. Eu fui classificada. Poucos dias depois eu já fui colocada em um grupo do WhatsApp para tratar sobre o início do projeto, em decorrência da pandemia, o início foi marcado por uma videoconferência transmitida pelo YouTube, e todos os alunos que foram selecionados e fariam o curso de Inglês estavam presentes virtualmente, e foi por essa apresentação que eu entendi, definitivamente, do que se tratava o projeto que eu, até então, não sabia que mudaria minha vida.

Criado em 2020 pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), o programa Ganhando o Mundo tem como objetivos centrais selecionar e financiar estudantes do ensino fundamental de escolas públicas estaduais paranaenses em programa de intercâmbio em instituições estrangeiras, em países falantes de língua inglesa, com cursos equivalentes ao ensino médio do Brasil. A edição referente a esta pesquisa foi a primeira, onde o destino dos alunos foi o Canadá.

Os objetivos presentes no edital 68/2020²¹ disponibilizado no site do Programa Ganhando Mundo são: “possibilitar a ampliação do repertório cultural e acadêmico, permitir a vivência e experiência na realidade de outros países, consolidar uma rede de jovens líderes que atuarão nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná, potencializar o desenvolvimento da autonomia, bem como aperfeiçoar o idioma da Língua Inglesa” (Paraná, 2020). Os critérios para a escolha foram:

- Estudantes regularmente matriculados no 9.º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2020, em instituição de ensino da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná;
- estar regularmente matriculado na 1.ª série do Ensino Médio em instituição de ensino da Rede Pública do Estado do Paraná, no ano de 2021, ter cursado do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental em instituição de ensino da Rede Pública do Estado do Paraná;
- ter no mínimo 14 (quatorze) e no máximo 17 (dezessete) anos e seis (seis) meses de idade na data de embarque, que acontecerá no ano de 2021;
- Apresentar médias anuais, nas avaliações do 9.º ano do Ensino Fundamental, iguais ou superiores a 7,0 (sete vírgula zero) em cada um dos Componentes Curriculares (disciplinas escolares) da Base Nacional Comum Curricular, constatadas no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE, no ano letivo de 2020;

²¹ https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-12/edital_682020_gsseed_ganhandomundo.pdf

- Ter frequência igual ou superior a 85% (oitenta e cinco por cento) em cada um dos componentes curriculares (disciplinas escolares) da Base Nacional Comum Curricular cursados no 9.º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2020. (Paraná, 2020, p. 3)

O critério de classificação foi a soma das médias anuais de todos os componentes curriculares (disciplina escolar) da Base Nacional Comum Curricular, cursados no 9.º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2020, constatada no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE. Foram convocados os primeiros cem alunos, esses tinham algumas obrigações que eram:

- Participar das reuniões, palestras e webconferências quando requeridas pelo Núcleo Regional de Educação – NRE e pela Secretaria da Educação e Esporte do Estado do Paraná – SEED/PR;
- Manter atualizados endereço, telefone e e-mail com o responsável pelo Programa no NRE e com a Coordenação do Programa na SEED, enquanto estiver participando do Programa GANHANDO O MUNDO, sendo de sua responsabilidade os prejuízos decorrentes da não atualização;
- Acompanhar a divulgação de todos os avisos, comunicados e outras informações pertinentes a todo o processo de intercâmbio (preparação, intercâmbio e retorno ao Brasil), os quais serão divulgados no site institucional da SEED/Programa GANHANDO O MUNDO;
- Frequentar, concluir e ser aprovado no curso de inglês, ofertado gratuitamente pela SEED, bem como fazer os testes de nivelamento que fazem parte do curso;
- A frequência no curso de língua inglesa será realizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e, também, por meio de encontros presenciais se ocorrerem
- Cumprir todas as etapas do processo desde a preparação para o intercâmbio até o embarque e durante sua permanência no país de destino, no que se refere às normas do país, da escola e da família anfitriã;
- cursar, obrigatoriamente, no país de destino os componentes/disciplinas constantes na Matriz Curricular do Ensino Médio no Brasil ou aquelas equivalentes: Inglês, História Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química, Biologia, Matemática, Arte, Educação Física, além de outras atividades culturais, esportivas e/ou acadêmicas;
- Cumprir as ações a serem desenvolvidas posteriormente ao seu retorno ao Brasil. (Paraná, 2020, p. 6)

Dessa forma, objetivando preparar os alunos selecionados foi criado e disponibilizado um curso de Inglês para fins específicos, gratuito, a ser realizado seis meses antes do início da viagem, em uma parceria da Secretaria Estadual de Educação (SEED) com a Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), o Paraná Fala Idiomas (PFI) e as sete universidades estaduais (UNICENTRO, UNIOESTE, UEM, UNESPAR, UEL, UEPG e UENP), que ficaram responsáveis pela elaboração coletiva do curso.

O PFI, compreendendo a necessidade de ir além da preparação para os testes de proficiência para apoiar o processo de internacionalização das universidades, passou por uma

expansão, tornando-se permanente, entre os vários programas desenvolvidos pela pasta da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Governo do Estado.

Com o objetivo de promover a internacionalização das Universidades Estaduais do Paraná com foco no desenvolvimento científico e tecnológico, o PFI contempla qualificação nos idiomas Inglês, Francês e Espanhol para a comunidade acadêmica, favorecendo estudantes de graduação e pós-graduação, considerando também professores e agentes universitários. Assim, um dos objetivos específicos do PFI é ofertar cursos de inglês geral, inglês acadêmico, inglês para fins específicos e outros.

Retornando ao curso elaborado para o projeto Ganhando Mundo, ele foi desenvolvido na plataforma *moodle* e em formato auto instrutivo, organizado em seis módulos de 40 horas cada, totalizando 240 horas. Cada um dos módulos possuía²² quatro unidades com atividades segmentadas, as quais os alunos deveriam realizar semanalmente complementada por uma aula síncrona (via *Google Meet*) com seus respectivos tutores. A proposta do curso foi elevar o nível linguístico dos alunos de A1 para A2, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) (Ricciato, 2022).

As tutoras do Ganhando o Mundo foram responsáveis por elaborar os planos de aula para as aulas semanais, fazer a correção de atividades na plataforma *Moodle*, escrever diários de classe sobre as experiências vivenciadas durante as aulas e acompanhar o desempenho dos alunos. E é nessa parte que eu entrei!

Depois de algumas reuniões com as orientadoras pedagógicas, foi decidido que cada turma seria composta por dez alunos e teria duas aulas em dias alternados. Como mencionado anteriormente, nosso grupo era formado por cinco tutoras, cada uma ficou responsável por duas turmas. Contudo, o *schedule* dos meus alunos ficou: segunda – feira e quarta – feira: Turma A, terça – feira e quinta – feira: Turma B. O tempo de aula variava de 50 minutos a uma hora.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
Turma A	Turma B	Turma A	Turma B

Fonte: A autora.

²² Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

Tradução: Ambiente de aprendizado dinâmico modular orientado a objetos.

Todas as aulas eram planejadas de acordo com o tema que estava sendo abordado na plataforma *moodle*. Resumidamente, as atividades exploraram contextos cotidianos que possivelmente os alunos viveriam fora do país, desde reconhecer os lugares e funções do aeroporto, até conversas com a *host family*.

Lembro que ao final de cada unidade havia um *challenge*²³ e na maioria das vezes, era solicitado um vídeo relacionado ao que foi estudado durante a semana, e essa foi uma das partes que mais me divertia durante as correções. Todo final de semana eu me aconchegava na minha cama, posicionava uma almofada atrás das costas, fechava a porta do quarto e ao som de lofi brasileiro²⁴ eu começava a assistir aos vídeos dos meus alunos.

Era tudo tão criativo e eu consegui perceber a vontade que eles tinham de aprender Inglês e isso serviu de motivação para que eu estudasse mais. Falar desse processo é tão empolgante para mim; inclusive, peço desculpas se eu atropelar as coisas e seguir uma cronologia não é uma coisa tão simples na prática e escrever para quem habita fora da minha cabeça é desafiador. Afinal, eu vivenciei na pele tudo isso, e é óbvio que para mim, faz sentido.

É óbvio também que a escrita deste trabalho, além de precisar fazer sentido para mim, precisa fazer sentido a quem lê. Aqui estou entregando o acesso a um dos processos mais importantes da minha vida, as vivências que fizeram com que eu chegasse até aqui.

As primeiras reuniões do projeto aconteceram à noite pelo *google meet*, nós não tínhamos passe-livre para criar qualquer tipo de material. Inclusive, na primeira aula eu lembro de uns dois dias antes, ter elaborado uma apresentação de *slides* muito bonita, colorida e cheia de personagens sobre *simple present*.²⁵ Ela foi feita no método indireto ou tradicional de ensino como é popularmente conhecido.

Resumidamente, ele é reconhecido pelo uso da gramática e tradução, um método surgido na Europa no século XIX no âmbito de ensino de línguas modernas como francês e inglês. A base teórica deste método tem um cunho cognitivo de aprendizagem orientado para a compreensão e o uso de regras constitutivas da língua-alvo.

Brevemente, o método tem como princípios o foco na análise gramatical da língua, a tradução de frases da língua-alvo para a língua materna como atividades típicas, o pouco uso da língua-alvo na comunicação entre aluno e professor, o uso, pelo professor, da língua materna para as instruções e leitura de textos consagrados (Glossário USP

²³ Tradução: desafio.

²⁴ Playlist utilizada como forma de relaxamento em volume baixo enquanto eu assistia aos vídeos dos alunos: <https://open.spotify.com/playlist/7K3scENpOi7ZPZUHfnfc3?si=E8pJXqSrTs6bt1dzO-5UoQ>

²⁵ Presente simples.

<https://edisciplinas.usp.br/mod/glossary/showentry.php?eid=25527>). O meu “planejamento” (você vai entender o motivo dessas aspas em breve, *I promise*²⁶!) era explicar aos alunos como utilizar o *simple present*, forma afirmativa, negativa e interrogativa. Quando chegou o dia da nossa reunião eu mostrei meu material e lembro de ouvir um “*lindinho, mas não vai usar para nada*”. Fiquei assustada na hora, mas hoje acho engraçado.

A partir desse dia comecei a entender o que eram métodos de ensino em língua inglesa; as orientadoras pedagógicas (aqui elas foram nominadas como Alfa e Beta) dedicaram todas as horas disponíveis do projeto para que entendêssemos o objetivo das aulas e o curso como um todo.

Após revirar minha pasta de materiais e apresentações, eu encontrei o material sobre o Simple Present, me dediquei tanto para elaborá-la e me orgulho disso. Cada linha escrita foi feita com cautela e muito medo e insegurança, é interessante mexer nisso agora, porque normalmente eu não enxergo minhas evoluções, percebê-las é entusiasmante. Os slides abaixo representam o início de uma profissão que me desafia desde o princípio:



²⁶ Tradução: Eu prometo.

When do we use it?

- To express habits and general facts, repeated actions, emotions and desires.

Exemple: I smoke (habit); I work in London (constant situation); London is a large city (general fact).

03 

When do we use it?

- For instructions or indications

Exemple: You **walk** for two hundred meters, then you turn left.

- To express scheduled events, presents or futures

Exemple: Your exam **starts** at 09.00

03 

Fonte: Arquivos da autora.

Eu não conseguia entender por que a minha aula não poderia ser executada com esses materiais. Dentro do meu campo de experiências (não só como acadêmica, mas também de vida) uma aula de idiomas era composta por: um material teórico sobre gramática e exercícios gramaticais (*mind-blowing*)!

Interessante escrever este tópico agora, no dia de hoje (29 de março de 2024) me encontro nervosa, ansiosa e estressada, pensando que eu não sou capaz de finalizar os projetos que iniciei, aprender coisas novas e até mesmo finalizar esta dissertação. Na época em que preparei os slides acima, eu também achei que jamais conseguiria aprender e explicar as coisas básicas da língua inglesa.

Ainda carrego medos e inseguranças, percebo isso através da docência, eu consigo entender os momentos em que eu estou *freaking out*, me dou o direito de respirar e achar que o mundo vai acabar por ter pronunciado uma palavra errada ou não saber a uma conjugação verbal exata. Por outro lado, tenho o dever de voltar, rever e entender que a profissão que escolhi não possui um caminho linear, e que assim como escrito por Rubem Alves “ensinar é um exercício de imortalidade”, essa frase faz com que eu volte ao eixo e pense em alternativas, estude de novo e tente de novo. A docência é tentar de novo, fazer mais uma vez.

Eu ainda não confiava em mim, não me sentia professora e me questionava se algum dia eu seria mesmo intitulada uma profissional da educação (escrevendo do futuro para dizer que eu consegui), o que eu havia aprendido em Língua Inglesa até então na universidade não me passava segurança e as outras tutoras pareciam tão confiantes e tranquilas com o início das aulas. Como seria possível eu ministrar aulas? Aos poucos descobri que ser professor não é uma receita de bolo que vem pronta e é só ser seguida (quem diria), por mais que os planejamentos de aula parecem mostrar o contrário, muitas coisas acontecem entre a aplicação de uma atividade e outra.

Essa insegurança que eu sentia me trazem as palavras de Kelchtermans (2009), que descreve como a vulnerabilidade emocional é uma característica inerente à profissão docente, especialmente durante os primeiros momentos da carreira. O autor explica que essa vulnerabilidade não é uma fraqueza pessoal, mas sim uma condição estrutural do trabalho educativo, onde nos expomos constantemente ao julgamento de outros - alunos, colegas, supervisores. A comparação constante que eu fazia com as outras tutoras revelam o que Hochschild (2012) e Benesh (2017) denominam de "trabalho emocional" - o esforço para gerenciar nossos sentimentos de acordo com as expectativas sociais da profissão. Eu me esforçava para parecer confiante externamente, mesmo sentindo-me insegura internamente, numa tentativa de adequar-me ao que imaginava ser o comportamento esperado de uma professora.

No entanto, Sutton e Wheatley (2003) ponderam que essas emoções conflitantes - ansiedade, insegurança, expectativa - são fundamentais no processo de construção da identidade docente. As autoras argumentam que as emoções dos professores influenciam diretamente sua motivação, tomada de decisões e bem-estar profissional. Minha ansiedade inicial não era apenas um obstáculo a ser superado, mas parte integrante do meu desenvolvimento como educadora. O que Tardif (2014) chama de "saberes experienciais" começou a fazer sentido para mim naquele momento. O autor explica que os conhecimentos adquiridos na universidade são apenas uma parte da formação docente - a outra parte, igualmente importante, vem da experiência

prática e da reflexão sobre ela. Minha descoberta de que "ser professor não é uma receita de bolo" reflete exatamente essa compreensão de que a docência é uma prática complexa, permeada por incertezas e adaptações constantes.

Lasky (2005) contribui para essa reflexão ao discutir como a identidade profissional dos professores é construída através de um processo emocional contínuo, onde sentimentos de competência e incompetência se alternam constantemente. A autora destaca que esses momentos de dúvida não são sinais de inadequação, mas oportunidades de crescimento e aprendizagem profissional.

Assim como escrito nas primeiras páginas deste trabalho, enfatizo que o ano de atuação do projeto foi pandêmico, eu estava longe (fisicamente) da universidade e sobrevivendo, pela primeira vez, a uma pandemia, cursando o terceiro ano da graduação (remotamente), afastada do ambiente presencial há dois anos. Para ser sincera eu já não me lembrava mais como interagir com pessoas presencialmente, a minha vida acontecia atrás de uma tela, e em um primeiro momento eu não questionei como eu conseguiria a atenção dos meus alunos pelo computador. Na verdade, todas essas questões começaram a aparecer depois do início das aulas.

Inexperiência. Essa é a palavra que ecoou na minha cabeça desde o início, inexperiência em relação aos seguintes tópicos: planejamento de aula, aulas remotas, aulas em Inglês e tudo que concerne à pedagogia de uma sala de aula, mesmo que remotamente.

Então, Alfa e Beta, em uma de nossas primeiras orientações, explicaram que o tempo de curso dos alunos intercambistas era apenas de seis meses, com isso, seria impossível pensarmos em um curso de Inglês tradicional, desses que os alunos são separados de acordo com o seu nível e aprendem todas as habilidades (*speaking, reading, listening and writing*) de forma evolutiva sem um objetivo específico (além de aprender e sentir-se confortável ao usar o idioma).

Portanto, durante as primeiras longas reuniões elas explicaram através de exemplos práticos e leituras de artigos que um curso para fins específicos funcionava de uma maneira diferente, então teríamos que criar materiais que fossem úteis aos alunos quando eles saíssem do Brasil. Assim, Alfa e Beta nos apresentaram uma metodologia em que eles tinham que resolver *tasks*, pois dessa forma, o uso da língua inglesa seria necessário/compulsório.

A partir desse momento eu conheci o *task based learning teaching* (TBLT), essa metodologia tem o seu foco direcionado à comunicação do aluno. O TBLT é definido como um método que foca no aprendizado de línguas através de tarefas executadas pelos alunos (Stanley, 2003; Willis, 2000). No TBLT, os alunos, em pares ou grupos, ensaiam uma conversa ou um monólogo antes de o repetirem perante um público.

De acordo com Stanley (2003), a oportunidade de praticar a língua-alvo numa situação mais segura, em que os alunos estão familiarizados com os problemas que podem ocorrer, é um meio fundamental para promover a aprendizagem.

Quando ouvi as orientadoras falarem isso foi como se uma luz se acendesse dentro da minha cabeça, o meu interesse por explorar as metodologias de ensino, sem dúvida, começou a partir dessa conversa, era como um novo caminho sendo descoberto. Como eu ainda não tinha ouvido falar sobre isso? Durante as reuniões eu sempre abria uma página no *notion* (um *site* onde o usuário consegue fazer anotações e anexar documentos) e essa foi uma das minhas melhores decisões. Eu sempre soube que minha memória não era das melhores, então anotar as discussões feitas em reunião mudou a minha forma de preparar as minhas aulas.

Ainda descrevendo as orientações pedagógicas que tive, ressalto que alguns autores como Gebhard (1984), Freeman (1982), Wallace (1991), Schön, (1992; 2000), entre outros, abordam modelos de supervisão pedagógica e formação docente (inicial e continuada). Fogaça e Gimenez (2010), discutem modelos de supervisão pedagógica como parte da formação docente, descrevendo modelos que abrangem os mais diretivos e os mais reflexivos.

Dentre os modelos apresentados, Gebhard (1984) classifica o modelo *diretivo* como correspondente de formação de professores com base na *racionalidade técnica* (Schon 2000), no modelo de ciência aplicada (Wallace, 1991) e no modelo prescritivo (Freeman, 1982). No modelo *diretivo* a função principal de um orientador pedagógico é garantir a qualidade de prestação de serviços na instituição, por meio de observações de aulas com objetivo de detectar problemas a serem resolvidos, dessa forma, o coordenador apontaria diretamente ao professor o que deveria ser feito para melhor suas aulas, ao invés de possibilitar que ele próprio identificasse e encontrasse soluções.

Alfa e Beta trabalharam com o modelo *diretivo* em um primeiro momento, isso porque o intervalo entre a preparação do primeiro planejamento de aula e o dia do início das aulas foi de menos de uma semana. Por mais que tivéssemos feito duradouras reuniões, os assuntos pareciam intermináveis, confesso que me senti sufocada, acho que foram em momentos assim que eu comecei a entender quanta coisa um professor precisa saber, fazer e saber fazer para ministrar uma aula.

Eu nunca havia me questionado como as atividades precisam ser segmentadas de uma forma que faça sentido, se minhas atividades estavam sendo entendidas pelo aluno, a

importância de um bom enunciado em cada questão, o que eu esperava como resposta de cada exercício proposto, qual seria o *assessment criteria*²⁷ das atividades.

Contudo, o tempo não foi suficiente - particularmente falando -, para que eu entendesse como elaborar minha primeira aula em outro idioma utilizando uma metodologia que eu nem sabia que existia. Inclusive, em paralelo ao sentimento bom de estar aprendendo coisas novas, pensei, incansavelmente, que eu estava em uma "roubada", mas não estava.

Guimarães Rosa (1986, p.132) escreveu que "viver é um rasgar-se e remendar-se" e a cada linha escrita percebo que eu ainda me sinto como a Tiffany que acabou de começar a carreira, eu costurava meus planejamentos, meus materiais, minhas leituras e até mesmo as anotações, e depois de muito tempo trabalhando, voltava remendendo, ajustando, e às vezes recosturando do zero. As minhas inseguranças mudaram, mas hora ou outra meu coração aperta e eu me questiono se estou sendo uma boa profissional, preparando e ministrando aulas de uma forma que meus alunos entendam.

Voltando ao assunto, a fim de minimizar os danos de uma primeira aula com um método novo, as orientadoras Alfa e Beta participaram das primeiras aulas conosco e não foi agradável (estava vulnerável). Naturalmente eu estava nervosa, suando, com mais de dez guias abertas no computador: dicionários, *script* da aula, já havia testado a apresentação mais de cinco vezes, eu sabia (ou achei que soubesse) cada palavra que eu falaria na aula.

Elas (Alfa e Beta) não falaram nada durante a aula, mas depois mandaram mensagens sobre o que evitar, as instruções foram desde posicionamento da câmera do computador, tom de voz para falar com os alunos, até como corrigir questões de pronúncia. Na hora, foi bem desconfortável ouvir o que elas tinham para falar, é ruim ouvir críticas, ainda mais em um contexto novo e de inexperiência, mas depois de um tempo, foram esses apontamentos que também fizeram a diferença na minha formação inicial, afinal, essas lacunas não foram preenchidas pelas disciplinas da universidade.

Na imagem abaixo é possível notar alguns dos comandos dados pelas orientadoras, os exemplos eram práticos, simples e diretos.

²⁷ Padrões e expectativas utilizados para avaliar o desempenho de um aluno.

Relatório: 10 de maio até o dia 31 (fazer hoje)

Colocar

Correção explícita: Modificar a voz

Ex: All right! and repeat the wrong word

Reformular frases erradas da maneira certa (reformulação implícita)

Pedido de esclarecimento: usar frases como "What do you mean?"

Fonte: Acervo da autora.

Senti falta de mais prática no curso, disciplinas que fizessem uma ponte entre a teoria e a prática, assim como propõe o modelo reflexivo de formação docente (Schon, 2000; Zeichner; Lincoln, 1987; Gimenez, 1994). O modelo *reflexivo* é sintetizado por Schön (2000) como uma reflexão sobre a ação retrospectiva à aula, onde o professor reconstrói mentalmente a situação para poder analisá-la e transformá-la.

A partir do modelo reflexivo, a minha observação em aula foi redobrada e então, em uma das conversas com as orientadoras pedagógicas surgiu uma questão que estava sendo construída em minha mente: como os meus alunos entendem que estão aprendendo um novo idioma, a partir do que? Uma habilidade específica? Um sentimento?

Estas perguntas permitiram uma reflexão mais profunda sobre o papel das emoções no processo de aprendizagem de línguas. Os alunos não apenas desenvolviam competências linguísticas, mas também transitavam por um universo emocional complexo: a ansiedade diante do desconhecido, a frustração com os próprios erros, a alegria das pequenas conquistas comunicativas, o medo do julgamento dos colegas (Arnald, 1999; Dewaele, 2011).

Arnold (1999) argumenta que as emoções não são meros "efeitos colaterais" do aprendizado de línguas, mas elementos centrais que podem tanto facilitar quanto impedir o desenvolvimento linguístico. Fatores afetivos como autoestima, motivação e ansiedade influenciam diretamente a disposição dos alunos para se arriscar na nova língua. Dewaele (2011) afirma que aprendizes frequentemente relatam experiências emocionais intensas relacionadas ao uso da língua estrangeira, desde sentimentos de orgulho ao conseguir se comunicar efetivamente até frustrações quando não conseguem expressar suas ideias com a complexidade desejada.

Muitas vezes os estudantes medem seu progresso mais pelas sensações do que pelas habilidades objetivas -- entusiasmo ao perceberem que estão conseguindo se comunicar, ou

frustração por não entenderem a letra de uma música. Esses marcadores emocionais são tão válidos quanto qualquer avaliação formal (ZEMBYLAS, 2003), revelando uma dimensão metacognitiva do aprendizado que vai além das competências mensuráveis tradicionalmente priorizadas em contextos educacionais. Esta constatação levou ao questionamento de como a formação inicial de professores pouco aborda essas dimensões emocionais do ensino (Hargreaves, 1998; Urzua & Vasquez, 2008). Hargreaves (1998) destaca que o ensino é uma prática inerentemente emocional, envolvendo não apenas a aquisição de conhecimento, mas a criação de vínculos, o manejo de conflitos e a construção de ambientes psicologicamente seguros para a aprendizagem. Contudo, muitos programas de formação docente ainda privilegiam aspectos técnicos e metodológicos, deixando lacunas significativas na preparação de educadores para lidar com as complexidades emocionais da prática pedagógica (Urzua & Vasquez, 2008).

Ao passar do tempo meus planos de aula começaram a tomar forma, eu não colocava qualquer atividade aleatória sobre o tópico, eu já pensava sobre como seria seu desenvolvimento, o que poderia dar errado, se a atividade era para ser realizada em pares eu pensava estrategicamente quais alunos iriam trabalhar juntos. Por exemplo: Se um aluno não se sentia confortável em participar das discussões/atividades realizadas em aula, eu o colocava para trabalhar em *breakout rooms* com alguém que era mais confiante em se expressar.

Ao passar do tempo meus planos de aula começaram a tomar forma, eu não colocava qualquer atividade aleatória sobre o tópico, eu já pensava sobre como seria seu desenvolvimento, o que poderia dar errado, se a atividade era para ser realizada em pares eu pensava estrategicamente quais alunos iriam trabalhar juntos. Por exemplo: Se um aluno não se sentia confortável em participar das discussões/atividades realizadas em aula, eu o colocava para trabalhar em *breakout rooms*²⁸ com alguém que era mais confiante em se expressar.

Após algumas semanas de aula foi possível perceber que os alunos possuíam níveis bem diferentes em língua inglesa, eles variavam entre A1 a B1. Durante as reuniões semanais foram apresentadas várias queixas sobre alunos que não estavam conseguindo acompanhar as aulas, uma vez que a orientação era para que elas fossem ministradas em inglês, com poucas interferências em português.

Contudo, os alunos e até mesmo seus pais começaram a ficar preocupados com as queixas dos filhos. O medo foi totalmente compreensível porque os alunos iriam viajar em seis

²⁸ Também conhecidas como de sala de descanso, as *breakout rooms* são sessões separadas da reunião principal permitindo que os participantes se reúnam em grupos menores.

meses, morar fora do país por um semestre, muitos deles não haviam nem saído do estado, sair do país seria (e realmente foi) a primeira grande oportunidade de suas vidas.

No dia 17 de maio recebi o seguinte e-mail:

Hi teacher, how are you?

É a Aurora (turma 3A)!!!²⁹

Teacher desculpa te incomodar, mas relação as nossas aulas de inglês, confesso que estou um pouquinho preocupada e apreensiva... na nossa primeira *meet* percebi que a maioria já fala e compreende bem o inglês... e eu, pra ser bem sincera até então nunca havia me aprofundado muito na língua, nunca fiz curso nem nada, somente o inglês da escola mesmo (que infelizmente é bem incompleto), então acabei aprendendo o básico mesmo, conversação quase zero, e isso como já havia comentado ali em cima, está me deixando com um certo "medo"...

Na nossa primeira meet acabei saindo antes de terminar pois havia passado bem mal, e também fiquei com uma certa vergonha de comentar isso lá ksksksk, então achei melhor chamar vc aqui no pv mesmo...

O que vc acha em relação a isso? vai ser possível aperfeiçoar isso no decorrer desses meses mesmo não tendo um conhecimento mais amplo igual meus colegas, ou vc me aconselha a fazer alguma outra coisa? (Aurora, e-mail 17/05/2021)

Um estudo realizado por Juhana (2012) revela que o medo do erro é o que mais afeta os alunos (37%), timidez vem em segundo (26%), ansiedade (18%), falta de confiança (13%) e por último, falta de motivação (6%). A aluna (aqui denominada como Aurora) demonstrou timidez desde o primeiro encontro, sua câmera ficava fechada a maior parte da aula e nos momentos em que fazíamos atividades e eles precisavam falar, ela automaticamente saía da reunião. Não estranhei ao receber o e-mail da Aurora, na verdade, eu me identifiquei com suas palavras, assim como ela eu também me sentia preocupada e apreensiva, a formação inicial e aulas de inglês também me deixaram com medo. No texto, Aurora menciona a compreensão e a fala como habilidades linguísticas. Para Ur (1996, p.120): “De todas as quatro habilidades (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita), a produção oral parece intuitivamente a mais relevante: as pessoas que sabem uma língua são referidas como ‘falantes’ dessa língua”. Aos poucos fui entendendo cada vez mais a importância de evitar contextos que pudessem ser constrangedores (para alunos como Aurora) nas atividades; todo o sentido do que era explicado durante as orientações foi se intensificando com a prática docente.

As emoções ocupam um lugar central na experiência formativa dos professores, especialmente durante a formação inicial, quando os futuros educadores se deparam com suas próprias vulnerabilidades e inseguranças. Como evidencia um dos maiores desafios enfrentados

²⁹ Nome fictício.

pelos estagiários é saber como lidar com suas emoções frente às diferentes situações que surgem no contexto escolar, manifestando frequentemente sentimentos como medo, surpresa, tristeza e raiva (Gomes; Junior, 2018). Essa realidade emocional complexa ressoa profundamente em minha própria trajetória, pois as emoções que observei na Aurora eram espelhos das minhas próprias angústias formativas.

A dimensão emocional da docência tem sido amplamente reconhecida pela literatura especializada. Daniel Goleman (1995), em seus estudos sobre inteligência emocional, destaca que a capacidade de utilizar habilidades como autogerenciamento, consciência social e relacionamento interpessoal é fundamental para uma trajetória bem-sucedida. Essa perspectiva ganha ainda mais relevância quando consideramos que evidencia a importância de o sistema educacional ser flexível às abordagens metodológicas emocionais, enfatizando a necessidade de uma formação inicial dos professores em educação emocional.

Minha identificação com as emoções da Aurora não foi apenas empática, mas também reflexiva de uma lacuna na formação docente. Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são construídos através da experiência e das relações estabelecidas com os estudantes, incluindo as dimensões emocionais desses encontros. Da mesma forma, Nóvoa (1992) ressalta que a formação de professores deve considerar não apenas os aspectos técnicos e pedagógicos, mas também as dimensões pessoais e emocionais que constituem a identidade docente.

Em relação aos alunos (e também a muitos professores) a expectativa de "falar" o idioma estudado carrega consigo uma carga emocional significativa, especialmente para estudantes como Aurora, que experienciam ansiedade linguística. Krashen (1982) já apontava para a importância do filtro afetivo na aquisição de línguas, sugerindo que emoções negativas como ansiedade e medo podem bloquear o processo de aprendizagem. A ansiedade linguística, conceito explorado por Horwitz, Horwitz e Cope (1986), manifesta-se precisamente nas situações que Aurora evitava: momentos de produção oral, exposição e performance linguística. Minha própria experiência como aprendiz de línguas e posteriormente como professora em formação me permitiu compreender profundamente essas dinâmicas emocionais. A vulnerabilidade de estar em processo de aprendizagem, tanto da língua quanto da docência, criava camadas sobrepostas de ansiedade que só se tornaram visíveis através do espelhamento com a experiência de Aurora.

Aos poucos fui entendendo cada vez mais a importância de evitar contextos que pudessem ser constrangedores (para alunos como Aurora) nas atividades; todo o sentido do que era explicado durante as orientações foi se intensificando com a prática docente. Essa compreensão crescente vai ao encontro das ideias de Zembylas (2003, 2004), que defende a

necessidade de uma "pedagogia das emoções" na formação de professores, reconhecendo que as emoções não são apenas individuais, mas socialmente construídas e contextualmente situadas. A formação docente, portanto, deve incluir espaços para reflexão sobre as dimensões emocionais do ensino e da aprendizagem, preparando os futuros professores não apenas tecnicamente, mas também emocionalmente para os desafios da profissão.

O tema da timidez é explorado por Barcelos e Santos (2018) em um estudo intitulado "Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo": um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês, os autores citam (p. 18) que a timidez é um assunto pouco explorado na literatura de educação em geral, e principalmente, na Linguística Aplicada. A pesquisa foi realizada com seis alunos de nível intermediário de um curso de extensão em inglês na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Foram utilizados questionários, narrativas escritas, narrativas visuais (desenhos) e entrevistas para coletar dados sobre as experiências dos alunos em relação à timidez e à produção oral. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, com foco nas emoções e reações físicas relatadas pelos participantes (Barcelos; Santos, 2018). No referido estudo, a timidez é definida como uma condição humana que envolve medo, ansiedade, vergonha e embaraço (Zimbardo, 1977; Axia, 2003). No contexto de aprendizagem de línguas, a timidez pode inibir a participação dos alunos, especialmente em atividades que exigem interação oral. Estudos mostram que o medo de errar, de ser julgado ou de não atender às expectativas são fatores que contribuem para a timidez e, conseqüentemente, para a baixa participação em sala de aula (Candido-Ribeiro, 2008).

Os resultados do estudo de Barcelos e Santos (2018) indicam que a timidez afeta significativamente a produção oral dos alunos, principalmente devido ao medo de falar em público, medo de errar, medo de ser julgado e medo de ser avaliado. Esses medos geram reações físicas, como tremores, batimentos cardíacos acelerados, transpiração e branco na mente. Por exemplo, alguns alunos relataram que se sentem "travados" ao tentar falar em inglês, especialmente quando são o centro das atenções ou quando precisam responder perguntas inesperadas do professor. A timidez é vista como um obstáculo ao desenvolvimento da habilidade oral, pois os alunos tímidos tendem a evitar situações que os exponham ao julgamento dos outros. Isso cria um ciclo vicioso: eles não praticam a fala porque são tímidos, e a falta de prática reforça a timidez, prejudicando ainda mais sua produção oral. Além disso, a timidez está frequentemente associada a baixa autoestima e comparação com os colegas, o que aumenta a insegurança dos alunos (Barcelos; Santos, 2018).

Em relação ao desempenho oral dos alunos e suas dificuldades, escutei atentamente o que as orientadoras pedagógicas disseram. Elas nos deram abertura para que pudessemos falar

as nossas percepções em relação aos alunos e possíveis ‘soluções’ para minimizar situações que pudessem ser desconfortáveis aos alunos, uma vez que estávamos falando sobre adolescentes que estavam aprendendo inglês com um objetivo específico e com data marcada. É irreal pensar em desenvolver grandes habilidades linguísticas em pouco tempo, mas com toda certeza, os alunos precisavam de um estímulo.

Foi muito interessante ter essas conversas com as orientadoras e demais tutoras, aos poucos eu conseguia perceber (minimamente) uma confiança, uma vez que eu estava envolvida no processo como um todo: preparação de material, tutoria das aulas, resposta dos alunos.

A prática da escrita dos diários de classe desde o primeiro momento serviu como auxílio para material a ser analisado pós aula, a fim de preparar as próximas seguindo uma lógica didática e revisitar os conteúdos trabalhados, além disso, escrever os pontos de melhoria para as próximas aulas foi de extrema importância, eu entendi na prática o impacto das mudanças de metodologias.

As imagens abaixo descrevem introdução e resultado de uma aula sobre *clothes*, *weather*, *seasons* e *months*. No início do diário eu introduzi qual seria o tema da aula e o que era esperado dos alunos. A descrição foi a seguinte:

Diário reflexivo - Turma A - 04/06/20

O foco dessa aula foi: clothes, weather, seasons and months. A unidade parece menos complexa que a anterior (palavras dos próprios students), no início falava sobre as vestimentas, as estações do ano e os meses. Então o lesson plan foi elaborado dessa forma:

Para introduzir e ver como estava o vocabulário/conhecimentos sobre os temas, preparei uma breve apresentação, utilizei bastante cores, porque os elementos visuais fazem toda a diferença em sala de aula, ainda mais no contexto que estamos inseridos. 

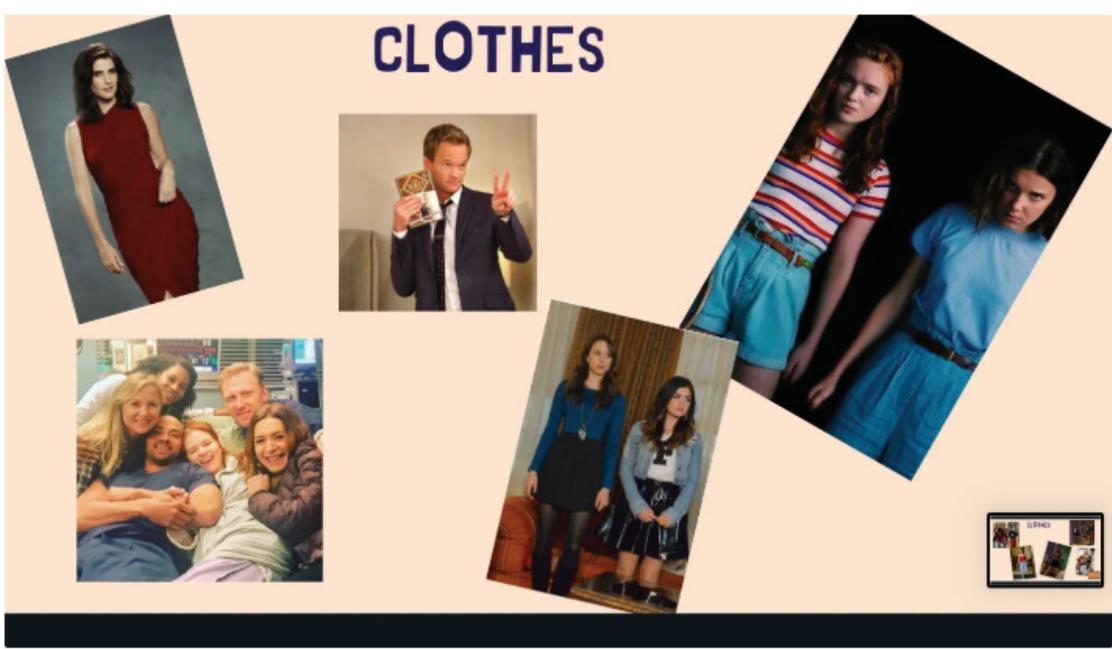
A apresentação foi a seguinte:

Fontes: Arquivos da autora

A partir das orientações pedagógicas entendi que é necessário saber o que nós esperamos do aluno ao final de cada aula, bem como o conhecimento prévio necessário para a realização das atividades propostas.

Na imagem abaixo, descrevo minhas percepções da aula a partir do segundo parágrafo, essas permeiam entre: participação dos alunos, conhecimento linguístico e minha própria prática.

CLOTHES



Os slides sobre as clothes foram montados a partir das informações da primeira aula, onde eles **falaram** que o que costumam perguntar para pessoas que acabam de conhecer (além do habitual) é sobre as preferências de séries e filmes, então inclui alguns estilos de roupas das séries mais comentadas por eles (mesclei os gostos de ambas as turmas).

Eles reagiram muito bem, principalmente sobre o tópico: clothes! Gostaram e interagiram muito falando sobre o estilo dos personagens, e ao decorrer da conversa eu sempre fazia algumas perguntas como: com qual estilo você mais se identifica? usaria essa roupa? o que seria confortável para viajar?

Logo após compartilhei um quadro no Jam com uma mistura de roupas, meses e estações do ano. A atividade foi bem proveitosa, eles conseguiram **estruturar bem as frases** e falar sobre suas preferências de estação.

Fonte: Arquivos da autora

As orientações sobre o que fazer desde o planejamento até aplicação das atividades juntamente com as explicações sobre a motivação de cada escolha (ordem das atividades, tempo de aplicação, preparação para possíveis dúvidas, quais tipos de imagens utilizar) foram imprescindíveis durante minha atuação como tutora.

Houve muitos momentos de insegurança, medo de não saber como fazer, como aplicar uma atividade, de não conseguir avançar com os alunos, e as anotações no diário me possibilitaram acompanhar minha evolução como professora em formação.

Na imagem a seguir é possível visualizar como eu me sentia motivada quando a aula tinha um bom retorno. Detalhar o que funciona/deixa de funcionar foi uma maneira que escolhi para melhor me orientar na hora da preparação dos materiais.

A frase “já me sinto tranquila em relação a isso” em um primeiro momento parece ser somente um desabafo, mas na verdade são grifos de alívio de uma aluna em formação inicial tendo suas primeiras experiências com a docência em um contexto inesperado.

Diário Reflexivo - Turma B 15/06

Essa aula foi uma das que eu mais gostei de orientar, fiz o planejamento em conjunto e a participação dos alunos foi muito completa, eles além de responderem o que havia sido proposto, complementaram as respostas e a utilização de frases/imagens de séries, filmes que eles conheciam, facilitou muito a interação.

Já me sinto mais tranquila em relação a isso.

Fonte: Acervo da autora.

Então, refletindo sobre a dicotomia entre teoria e prática, Pimenta (2005) no contexto marxista da dialética manifesta que a atividade docente é práxis, envolvendo o conhecimento do objeto, estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada em uma nova perspectiva de realidade social.

Ainda baseando-se nos estudos de Pimenta (2005, p. 26) o autor afirma que o saber docente não é formado exclusivamente de prática. Desse modo, a teoria é fundamental na formação dos professores, pois proporciona aos sujeitos diferentes pontos de vista para uma atuação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise que auxiliem os professores na compreensão dos diversos contextos que vivenciam. Pimenta (2005) e Freire (1996) refletem sobre a necessidade do domínio e interação entre os saberes teóricos e práticos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

A relação entre teoria e prática é discutida também por Cordeiro e Fogaça (2019), no artigo “A construção de conceitos teóricos por meio da prática pedagógica – formação de professores de línguas”. A pesquisa analisa como a prática pedagógica vivenciada por alunos-professores em formação no programa de extensão PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas) da UTFPR contribuiu para sua formação docente, articulando teoria e prática. Com base em entrevistas com dois licenciandos do curso de Letras Inglês, o estudo, de abordagem qualitativa, demonstra que a experiência concreta em sala de aula não apenas aplicou conceitos teóricos, mas também os reformulou, permitindo aos participantes compreender desafios reais do ensino — como lidar com inseguranças e imprevistos —, corroborando a perspectiva do professor reflexivo (Schön, 1992; 2000). Os resultados destacam a importância da integração

(desde o início da formação docente) entre reflexão teórica e prática pedagógica na formação inicial de professores de línguas. Cordeiro e Fogaça (2019) defendem uma perspectiva integradora, na qual a prática não é subordinada à teoria, nem vice-versa, mas ambas constituem bases indissociáveis da formação docente. A experiência prática cria um espaço privilegiado para a reflexão e a ressignificação do conhecimento teórico, reforçando a necessidade de inserção dos licenciandos em contextos reais de ensino durante toda a sua formação. Essa abordagem, alinhada aos princípios do professor reflexivo, contribui para uma formação mais coerente com as complexidades do trabalho docente em línguas.

Posto isso, a “formação complementar” na universidade (por meio do programa *Ganhando o Mundo*) foi primordial para que eu conseguisse manter relações entre a teoria e prática, e também para que a minha formação docente não ficasse marcada somente pela racionalidade técnica dos textos teóricos que tive contato nas disciplinas de formação do professor de Língua Inglesa. Isso ocorreu porque durante as aulas de Inglês ministradas eu consegui aplicar diferentes modelos de aula e também entender o que funcionava e/ou deixava de funcionar com meus alunos.

CAPÍTULO 3 - CHEGADAS E PARTIDAS: REFLEXÕES FINAIS SOBRE A JORNADA

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.

- Paulo Freire



Fonte: Imagem gerada por IA.³⁰

³⁰ Imagem obtida através do seguinte comando à Inteligência Artificial: “me dê uma imagem que defina esta frase: Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”. A imagem ilustra uma pessoa caminhando por um caminho iluminado pelo sol. No fundo, sombras de outras pessoas caminhando juntas, representando o aprendizado coletivo. O cenário transmite calor, humanidade e transformação, simbolizando a ideia de que educar começa com a própria vivência e movimento humano.

Objetivo neste capítulo trazer um panorama geral do caminho percorrido nesta dissertação, bem como retorno aos objetivos e perguntas de pesquisa. Além disso, ao final do capítulo discorro sobre as limitações, contribuições e possíveis caminhos para novas pesquisas.

Realizar uma pesquisa autoetnográfica falando sobre formação de professores possibilitou-me entender e lidar com sentimentos de retornar aos acontecimentos e olhar para eles sob um diferente viés. É demasiadamente difícil ilustrar em palavras a minha relação com este trabalho, ele me acompanha não só nas noites em que me (des)organizo para escrever, mas também nos meus pensamentos durante todas as minhas novas experiências como educadora até aqui.

Eu iniciei este trabalho como uma educadora recém formada, sem vivência em sala de aula, em uma cidade nova e muito maior do que as que estava acostumada a viver, eu precisei e quis me entregar ao novo, mais corajosa que antes. Isso não significa que eu sabia/sei de todas as coisas e não tive/tenho medo de errar, mas sim que a educação, a formação de professores e a prática docente são caminhos que escolho todos os dias.

Utilizo Freire (2000, p. 85) para ilustrar o meu pensamento sobre educar, pois o autor diz que “onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.” e por isso, considerando os escritos do parágrafo acima, atualmente me encontro em um diferente cenário. Eu tive minha primeira experiência pós formada como docente assistente em um colégio privado de Curitiba e atualmente sou docente titular de Língua Inglesa.

Esses caminhos traçados juntamente com a conclusão desta pesquisa me mostraram que sempre haverá novas indagações, possibilidades de análise e caminhos a serem percorridos dentro do mundo da pesquisa, em sala de aula, e na formação de educadores.

Na introdução deste trabalho busquei esclarecer quem sou eu, explicando um pouco da minha história desde a infância até o período da graduação, os impactos da pandemia enfrentados no caminho, bem como meu primeiro contato com a educação. Além disso, detalhei o projeto que abriu meus olhos para esta pesquisa (Programa Ganhando o Mundo) e meu processo de sair da graduação até entrar no mestrado.

No primeiro capítulo abordo os **procedimentos metodológicos** do trabalho, reitero que esta é uma pesquisa de natureza qualitativa na qual o caminho é tão importante quanto os resultados finais. Além disso, este é um trabalho de abordagem autoetnográfica, ela é referida por Ellis, Adams, & Bochner (2011) como uma abordagem que procura descrever e analisar sistematicamente experiências pessoais para entender experiências culturais.

A justificativa da escolha da abordagem deu-se ser definida como um gênero de escrita que coloca o *eu* do pesquisador e/ou narrador com um contexto social, além disso, a pesquisa autoetnográfica apresenta liberdade e detalhamento na escrita Reed-Danahay (2017). O trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar (Pennycook, 2006), Linguística Aplicada (LA) de desaprendizagem (Fabrício, 2006).

Ademais, suas definições (autoetnografia e LA) foram de encontro com o objetivo do trabalho: como minha identidade pessoal e profissional foram construídas e percorrem um caminho de (re) descobrimento por meio das vivências que tive? As vivências em questão são as que tive durante a minha graduação em Letras - Português/Inglês durante a pandemia e minha atuação como tutora/bolsista em um programa ofertado pelo governo do estado do Paraná, intitulado Ganhando o Mundo, este objetiva levar alunos selecionados pela média de notas escolares da rede pública de ensino para fazerem um intercâmbio no Canadá no período de seis meses.

Os dados utilizados nesta pesquisa foram: diários de classe, conversas via WhatsApp, informações sobre o curso de Inglês ofertado pelo Ganhando o Mundo.

No segundo capítulo intitulado ‘Análise Crítica-Teórica’, descrevi como foi minha vivência na Universidade, buscando explorar minhas expectativas em relação ao curso de Letras - Português e Inglês, frustrações, angústias e alegrias vividas durante a formação inicial docente, bem como minha grade curricular.

Escrevi sobre minha relação com a universidade, expectativas com o curso de letras e a minha vivência de fato. Ademais, delineei brevemente as disciplinas cursadas, a insatisfação da turma em relação às aulas remotas em decorrência da pandemia, e escrevi sobre como foi para mim, na época professora em formação, atuar como tutora no PGM, bem como as atividades que estavam sendo desenvolvidas.

A segunda parte do capítulo fala sobre a vulnerabilidade dos professores de línguas em ambiente virtual, autores como: Benesch (2017); Kukulska-Hulme *et al.* (2021); MacIntyre *et al.* (2020) entre outros foram utilizados como suporte teórico. Conclui-se que a vulnerabilidade de professores de línguas em aulas online é um fenômeno multifacetado que engloba desafios tecnológicos, emocionais e profissionais, estendendo-se além da sala de aula virtual para as esferas da interculturalidade e da presença nas mídias sociais.

A terceira parte do capítulo, intitulada **O Programa Ganhando o Mundo**. Como o nome sugere, a seção foi utilizada para descrever como funciona o programa Ganhando o Mundo, desde o meu primeiro contato com o edital de inscrição, descrição das vagas, participação dos alunos e orientações pedagógicas. Todas as seções serão marcadas por grifos

de como eu me senti no momento, bem como a evolução que tive em termos de formação inicial docente.

Todos esses tópicos fazem parte da análise como um todo, então, após esse panorama, retorno às perguntas de pesquisa, bem como aos objetivos na próxima seção.

3.1 Perguntas de Pesquisa e Objetivos

Nesta seção, objetivo responder as perguntas de pesquisa feitas no início deste estudo. Em complemento, objetivo discutir de que forma o objetivo foi alcançado. Assim, retorno às perguntas deste trabalho, sendo elas: a) Como foram as minhas experiências de formação durante a pandemia? b) Quais eram as minhas expectativas em relação à minha formação inicial e como ela me preparou para o trabalho docente? c) De que forma a formação complementar na Universidade contribuiu para preencher as lacunas da minha formação inicial?

3.1.1 Como foram as minhas experiências de formação durante a pandemia?

Para responder essa pergunta, precisei, durante a pesquisa, revisitar memórias e, dessa forma, concluo que não posso classificá-las em boas e/ou ruins somente. Segundo Nóvoa (1992), a formação docente é um processo contínuo de construção identitária, marcado por experiências individuais e coletivas que moldam a prática profissional – sendo, portanto, muito complexa, não apenas boa ou ruim.

Considerando o momento pandêmico, muitos foram os desafios de comunicação, além das questões mentais e físicas que me atravessavam. Não tive as melhores experiências dentro da universidade de acordo com o que idealizei, mas a idealização não é um parâmetro 100% confiável, uma vez que não existe um ideal quando o assunto é formação de professores. Como destaca Tardif (2014), a formação docente não se dá apenas nos espaços acadêmicos, mas também nas vivências e desafios do cotidiano, que impactam significativamente a construção do conhecimento profissional.

Contudo, aprendi que, mesmo em formação, ser professor é ser forte e resistir. Em relação às experiências do *Ganhando o Mundo*, as entendo como o pontapé inicial para uma formação docente. Eu aprendi com o exemplo, com a teoria e na prática também. Foi a primeira vez que, passando por um processo de prática reflexiva, vi e entendi o sentido da profissão que havia escolhido. Schön (2000) argumenta que a prática reflexiva é essencial para o

desenvolvimento docente, pois permite que os professores em formação integrem teoria e prática de maneira significativa.

A pandemia foi, sem dúvidas, algo que se sobressaiu em qualquer área de trabalho ou estudo, uma vez que as pessoas estavam muito vulneráveis, assim como eu. As preocupações com a saúde eram muitas, mas, mesmo assim, minha atuação no projeto deixou, na medida do possível, as coisas mais simples. Segundo Moran (2021), a pandemia trouxe desafios inéditos à educação, exigindo adaptações pedagógicas e emocionais por parte de professores e estudantes, o que reforça a necessidade de resiliência e inovação no ensino.

Concluo que minhas experiências de formação durante a pandemia foram divididas entre assistir aulas remotamente, lidar com o desânimo e a falta de propósito para estudar as disciplinas da faculdade, mas também vencer as barreiras mentais e cumprir com as demandas que tinha, além de participar de discussões online. Para Masetto (2012), o ensino remoto exigiu dos professores e alunos um novo olhar sobre a aprendizagem, evidenciando a importância da autonomia, do engajamento e da adaptação às novas tecnologias educacionais.

3.1.2 Quais eram as minhas expectativas em relação à minha formação inicial e como ela me preparou para o trabalho docente?

No que diz respeito à minha formação inicial na graduação em Letras - Português e Inglês no período de 2019-2022, considero que minhas expectativas foram tanto em relação aos componentes curriculares quanto às condições e recursos que a universidade poderia oferecer. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), a formação docente deve articular teoria e prática, proporcionando ao estudante um ambiente favorável para a construção do conhecimento crítico e reflexivo.

Eu esperava um ambiente seguro onde pudesse passar minhas tardes estudando, utilizando uma biblioteca que me atendesse adequadamente, bem como computadores com acesso à internet. Além disso, esperava também participar de congressos, conhecer outro campus de Letras, bem como seus discentes para compartilhar experiências. A universidade, segundo Morosini (2001), deve ser um espaço de socialização e troca de saberes, possibilitando a vivência acadêmica em múltiplas dimensões.

Essas expectativas carregavam em si uma dimensão emocional profunda, que muitas vezes passa despercebida nos discursos sobre formação docente. Como observa Hargreaves (1998), as emoções são fundamentais na experiência educacional e não podem ser separadas do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. O autor enfatiza que "ensinar é uma

forma de trabalho emocional" e que os sentimentos dos professores influenciam diretamente sua prática pedagógica. A frustração de expectativas não atendidas durante a formação inicial pode gerar o que Zembylas (2003) denomina de "dissonância emocional", um estado em que há um conflito entre as emoções esperadas e as realmente vivenciadas no contexto educacional. Essa dissonância pode afetar significativamente a construção da identidade docente, conforme argumenta Day (2004), que destaca como as experiências emocionais durante a formação influenciam as crenças e atitudes futuras dos professores. Nóvoa (2009) também ressalta a importância das dimensões pessoal e emocional na formação docente, argumentando que "o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor". Para o autor, a identidade profissional se constrói através de um processo complexo que envolve não apenas conhecimentos técnicos, mas também experiências emocionais e relacionais vivenciadas durante a formação. Schutz e Zembylas (2009) ampliam essa discussão ao propor que as emoções dos professores devem ser compreendidas como construções sociais e culturais, influenciadas pelo contexto institucional e pelas relações estabelecidas no ambiente educacional. Segundo os autores, as expectativas frustradas podem gerar sentimentos de ansiedade, insegurança e desmotivação, que posteriormente se refletem na prática docente.

No que concerne especificamente ao curso de Letras, esperava que as disciplinas me preparassem para estar em sala de aula, que eu pudesse ser desafiada e pensar em como lidar com possíveis conflitos ou situações em uma aula. Conforme Libâneo (2013), a formação docente precisa contemplar não apenas o conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas e interpessoais para o enfrentamento da realidade escolar.

Ademais, minhas expectativas em relação ao ensino da língua inglesa também foram altas, uma vez que esperei aulas, palestras e eventos acadêmicos que abordassem a importância da língua inglesa na educação de um cidadão global. Segundo Almeida Filho (2011), o ensino de línguas estrangeiras deve considerar a formação do sujeito intercultural, capaz de interagir em diferentes contextos e compreender as múltiplas facetas da comunicação global.

Embora as lacunas na minha formação, já relatadas, minha formação inicial serviu para que eu compreendesse melhor as relações humanas, uma vez que compartilhava pensamentos e diferentes pontos de vista com meus colegas de classe. Dessa forma, entendia que cada professor (mesmo que ainda em formação) tinha diferentes expectativas e os imaginava atuando. Como defende Freire (1996; 2003), a educação é um ato de diálogo e construção coletiva, no qual os sujeitos aprendem uns com os outros em um processo contínuo de transformação. A citação "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se

educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire 1970/2003, p. 69) reflete o processo contínuo de aprendizagem que foi iniciado pelas orientadoras Alfa e Beta. O conjunto entre as reuniões de orientação, juntamente com os materiais de leitura disponibilizados fizeram com que lecionar fosse o início de um processo contínuo de transformação.

Segundo Schön (2000), a reflexão na ação (e sobre a ação) é essencial para a prática docente, permitindo que o professor analise e ajuste suas estratégias conforme a realidade da sala de aula, e todas as discussões e teorias discutidas nas aulas da universidade agregaram nos momentos de reflexão quando estava atuando como docente.

3.1.3 De que forma a formação complementar na Universidade contribuiu para preencher as lacunas da minha formação inicial?

Responder esta pergunta é desafiador, bem como retomar e analisar meu período na formação complementar como tutora no programa *Ganhando o Mundo*.

A formação complementar na universidade desempenhou um papel fundamental na ampliação e no aprimoramento da minha trajetória acadêmica e profissional, contribuindo significativamente para preencher as lacunas deixadas pela minha formação inicial. Primeiramente, esse percurso complementar reavivou meu desejo de atuar na docência, possibilitando um contato mais aprofundado com a área educacional e com as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de língua inglesa. Essa experiência não apenas despertou meu interesse pelos processos de ensino e aprendizagem desse idioma, mas também consolidou minha identidade docente, fornecendo-me os subsídios teóricos e metodológicos necessários para uma atuação mais consciente e fundamentada.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), a identidade docente é construída ao longo da formação e da prática profissional, sendo constantemente ressignificada por meio das experiências vivenciadas no ensino. Assim, a formação complementar permitiu que eu me enxergasse como professora em potencial, promovendo uma reflexão crítica sobre minha atuação e sobre os desafios inerentes à prática pedagógica.

Além disso, esse percurso proporcionou a oportunidade de estudar abordagens contemporâneas de ensino de línguas, como a abordagem comunicativa (Richards & Rodgers, 2014), que enfatiza a interação e o uso autêntico da língua como fatores essenciais para a aprendizagem significativa, a teoria sociocultural baseada em Vigotski (Johnson; Golombek, 2016) que destaca a interação social como fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento de professores e alunos, e também o *task based learning* (Stanley, 2003; Willis, 2000) que foca no aprendizado de línguas através de tarefas executadas pelos alunos.

Outro aspecto relevante foi a preparação para a docência proporcionada por essa formação. Conforme Shulman (1987) argumenta, um professor competente deve dominar não apenas o conhecimento específico da disciplina que ensina, mas também o conhecimento pedagógico, que envolve estratégias didáticas, compreensão das dificuldades dos alunos e adaptação do ensino às necessidades do grupo. Dessa forma, ao cursar disciplinas complementares voltadas para o ensino de língua inglesa, pude desenvolver um repertório metodológico mais amplo, adquirir experiência com planejamento de aulas e refletir sobre os desafios da prática docente.

Em suma, a formação complementar foi essencial para preencher as lacunas da minha formação inicial, pois me permitiu resgatar o interesse pela docência, aprofundar meu conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e adquirir a base teórica e prática indispensável para minha atuação profissional. Esse percurso formativo não apenas consolidou minha preparação para a docência, mas também reforçou minha convicção sobre a importância do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação na sociedade.

3.2 A importância da pesquisa na minha formação

Escrever sobre minha formação inicial em letras - português e inglês, relatar momentos vividos durante uma graduação que foi atravessada por uma pandemia bem como um projeto que me proporcionou uma vivência e fez com que eu me (re)descobrisse como profissional é um tanto quanto desafiador. Esta pesquisa, desde seu esqueleto possibilitou olhares e reflexões para as áreas que eu gostaria de atuar pós pandemia e formação (sala de aula), bem como o tipo de educadora que eu gostaria de ser e quais caminhos eu devo seguir.

De modo geral, acredito que esta pesquisa - bem como outras que estão em desenvolvimento - são de extrema importância para área de formação de professores, uma vez que documenta e relata as medidas cabíveis tomadas em um momento pandêmico.

Este trabalho nos possibilita entender, refletir e, a partir de novas indagações, explorar novos tópicos sobre como a educação caminhou e quais efeitos causou àqueles que resistiram aos problemas físicos e psicológicos causados pela pandemia. Além disso, permite analisar o impacto na formação dos alunos de graduação que tiveram suas atividades presenciais interrompidas.

Outro grupo diretamente afetado foram os professores, que precisaram se adaptar ao uso de tecnologias até então desconhecidas por muitos. Esse desafio também se estendeu aos alunos da educação básica citados neste trabalho, pois enfrentaram corajosamente o desafio de imergir

em aulas de inglês à distância por um semestre, mesmo sem saber se a pandemia lhes permitiria realizar o intercâmbio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, T. E.; JONES, S. L. H.; ELLIS, C. *Autoethnography-Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press, 2015.
- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGÊNCIA BRASIL. *Agência Brasil explica: entenda o que é o lockdown*. Agência Brasil, 20 maio 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/agencia-brasil-explica-entenda-o-que-e-o-lockdown>>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- ALLEN-COLLINSON, J. Autoethnography as the Engagement of Self/Other, Self/Culture, Self/Politics, Selves/Futures. In: JONES, S. ADAMS, T. E.; ELLIS, C. *Handbook of Autoethnography* (orgs.) Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- ALONSO, T.; FOGAÇA, F. C.. Crenças sobre o ensino de inglês na prática de ensino. *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, p. 23-40, 2007.
- AMIRI, A. S.; AKRAM, M.; BEMS, M. COVID-19: The challenges of the human life. *Social work & social sciences review*, v. 17, n. 1, 2020.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 11. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A. Narrativas de resiliências: implicações da pandemia na prática docente de mulheres. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, v. 6, n. 18, p. 720-739, 2021.
- AXIA, G. *A timidez: um dote precioso do patrimônio genético humano*. Tradução de Silva Debetto Cabral. São Paulo: Paulinas/Loyola, 2003. Coleção para saber mais, v. 3, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Revista linguagem & ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 1, p. 73-98, 2004.
- BEI, A. *O peso do pássaro morto*. São Paulo: Nós, 2017.
- BEISIEGEL, C. de R. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e104010, 2018.
- BENESCH, S. *Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor*. Routledge, 2017.

- BENETTI, M. C.; OLIVEIRA, M. C. S. L. A escrita como prática terapêutica: Reflexões sobre narrativas de si. *Psicologia em Estudo*, v. 20, n. 1, p. 67-76, 2015.
- BENETTI, I. C.; DE OLIVEIRA, W. F. O poder terapêutico da escrita: quando o silêncio fala alto. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health*, v. 8, n. 19, p. 67-76, 2016.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1982.
- BRAGA, R. Apresentação. In: FAUSTO, C.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.
- BUTLER, J. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 15 ed., 2017.
- CANAGARAJAH, A. S. *Teacher development in a global profession: an autoethnography*. *TESOL Quarterly*, v. 46, n. 2, p. 258-279, 2012.
- CANDIDO-RIBEIRO, D. A. *Timidez na aprendizagem de uma língua estrangeira sob a ótica dos alunos*. 2008. p.49. Monografia (Licenciatura em Letras Português/Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.
- CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. das G. G. V. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 30, n. 114, p. 73-93, 2022.
- CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 319-337, 2002.
- CHANG, H. *Autoethnography as method*. London: Routledge, 2008.
- CIAMPA, A. de C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning to teach over time. *LEARNing Landscapes*, v. 8, n. 2, p. 111-134, 2015.
- COLYAR, J. E. Reflections on Writing and Autoethnography. In: JONES, S.; ADAMS, T. E; ELLIS, C. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- CORDEIRO, E. N.; FOGAÇA, F. C. A construção de conceitos teóricos por meio da prática pedagógica—formação de professores de línguas. *Fólio-Revista de Letras*, v. 11, n. 1, 2019.
- CORREIA, W.; BONFIM, C. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. *Trilhas Filosóficas*, v. 1, n. 1, p. 55-66, 2008.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DA SILVA, S. O. *et al.* Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

DAY, C. *A passion for teaching*. London: RoutledgeFalmer, 2004.

DE ARAUJO, R. M. *et al.* COVID-19, mudanças em práticas educacionais e a percepção de estresse por docentes do ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 28, p. 864-891, 2020.

DE OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 5, p. 1-18, 2020.

DE SOUZA PACHECO, W. R.; DA SILVA BARBOSA, J. P.; FERNANDES, D. G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, v. 2, 2017.

DEWAELE, J.-M. Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, v. 22, n. 1, p. 23-42, 2011.

DONG, J.; HAN, Y. Examining Chinese teachers' emotional vulnerability of teaching international students in an English medium instruction programme. *System*, 122, 103297, 2024.

ELLIS, C. S.; BOCHNER, A. P. Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. *Journal of contemporary ethnography*, v. 35, n. 4, p. 429-449, 2006.

ELLIS, C. *The Ethnographic I*. A methodological novel about autoethnography. EUA: Altamira Press, 2004.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. *Historical social research/Historische sozialforschung*, p. 273-290, 2011.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 45-65, 2006.

FABRÍCIO, B. F. *Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, p. 599-617, 2017.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. Supervisão pedagógica em uma escola de idiomas: espaços de reflexão? *Revista X*, [S.l.], v. 2, p. 87-105, dez. 2010. ISSN 1980-0614.

FREEMAN, D. Observing teachers: Three approaches to in-service training and developments. *TESOL Quarterly*, v. 16, n.1, p. 21-28, 1982.

- FREIRE, M. M. ; LESSA, A.B.C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (orgs.). *Reflexão e ações no ensino – aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 37ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/2003.
- GEBHARD, J. C. Models of supervision: Choices. *TESOL Quarterly*, v.18, n.3, p. 501-14, 1984.
- GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.
- GKONOU, C., DEWAELE, J. M., & KING, J. *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*. Multilingual Matters, 2020.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. São Paulo: Objetiva, 1995.
- GOMES, A. R.; JUNIOR, P. D. C. Diálogos necessários: neurociência, emoções e a formação inicial de professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 78, n. 1, p. 183-204, 2018.
- GUBA, E. C. The alternative paradigm dialogue. In: GUBA, E. C. (editor.) *The Paradigm Dialog*. North Carolina: Appalachian State University, 1990. p-16-27.
- GUIMARÃES, J. R. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- HALL, S. Who needs 'identity'? In: HALL, S.; GAY, P. DU. (Eds.). *Questions of Cultural Identity*. Londres: Sage, p. 1-17, 1996.
- HARGREAVES, A. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, n. 8, p. 811-826, 2000.
- HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998.
- HAYANO, D. Auto-ethnography: Paradigms, problems and prospects. In: *Human Organization* 38, pp. 113-120, 1979.

HOCHSCHILD, A. R. *The managed heart: commercialization of human feeling*. 3. ed. Berkeley: University of California Press, 2012.

HOOKS, B. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986.

JOB, N. *Confluências entre magia, filosofia, ciência e arte: a ontologia onírica*. Rio de Janeiro: Cassará, 2013.

JOB, N. Manifesto Transaberes. *Cosmos e Consciência*, Rio de Janeiro, 1 fev. 2013. Disponível em: <<https://nelsonjob.com.br/manifesto-transaberes/>>. Acesso em: 08 de março de 2025.

JOB, N. *Confluências entre magia, filosofia, ciência e arte: A ontologia onírica*. São Paulo: Liber Ars, 2013.

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge, 2009.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Routledge, 2016.

JORDÃO, C. M. Applied linguistics "made in Brasil": A guessing game. In: Rosane Silveira; Alison Roberto Gonçalves. (Org.). *Applied Linguistics Questions and Answers: Essential Readings for Teacher Educators*. 1ed. Florianópolis: ARES - Advanced Research in English Series, 2021, v.1, p. 13-25.

JUHANA, J. Psychological factors that hinder students from speaking in English class: a case study in a Senior High School in South Tangerang, Banten, Indonesia. *Journal of Education and Practice*, v. 3, n. 12, p. 100-110, 2012. Disponível em: <www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/viewFile/2887/2913>.

KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009.

KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009.

KLEIMAN, A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *Intercâmbio*, v. 2, 1990. pp. 22-31.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUKULSKA-HULME, A. *et al. Innovating pedagogy 2020: Open University innovation report 8*. 2020.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, n. 8, p. 899-916, 2005.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.) *Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169- 192.

LOCKDOWN. In: *Cambridge online Dictionary*. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/lockdown>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MACINTYRE, P. D., GREGERSEN, T., & MERCER, S. *Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions*. *System*, 94, 2020.

MASSETTO, M. T. *Metodologia ativa na educação superior*. São Paulo: Pioneira, 2012.

MEIHAMI, H., & ESMAILI, S.; TAFL and TEFL teachers' emotional vulnerability and emotion regulation strategies in online classes. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-17, 2024.

MINEIRO, F. K. P. A.; NICOLETTI, L. P.; DUARTE, R. Formação inicial do docente em tempo de COVID-19. *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, p. 98-109, 2020.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. Por uma proximidade crítica nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópico*, v. 17, p. 711-723, 2019.

MOORHOUSE, B. L., & KOHNKE, L. Thriving or surviving emergency remote teaching necessitated by COVID-19: *University teachers' perspectives*. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 279-287, 2021.

MOORHOUSE, B. L., & KOHNKE, L. Thriving or surviving emergency remote teaching necessitated by COVID-19: University teachers' perspectives. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 279-287, 2021.

MORAN, J. *A educação híbrida na pandemia: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2021.

- MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*, n. 45, p.114-127, 2014.
- MORICONI, L. V. *Pertencimento e Identidade*. Trabalho de Conclusão de Curso –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2014.
- MOROSINI, M. C. *Universidade e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education, 2000.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- ODRIOZOLA-GONZÁLEZ, P.; PLANCHUELO-GÓMEZ, Á.; IRURTIA, M.J.; LUIS-GARCÍA, R. DE. Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Res.* 2020; 290:1-8
- OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 28, p. 555-578, 2020.
- ONO, F. T. P. A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde). Histórico da pandemia de COVID-19. OPAS, 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>> Acesso em: 04 de fev. de 2021.
- ONO, A. P. Autoetnografia: uma análise crítica sobre o “eu” na pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Pesquisa Autoetnográfica*, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2017.
- PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte – SEED. EDITAL N.º 68/2020 – GS/SEED. *Edital que estabelece os critérios de Seleção para o Programa de Intercâmbio Internacional GANHANDO O MUNDO*, Curitiba: SEED, p. 1-25, 2 dez. 2020.
- PENNYCOOK. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PESSOA, A. R. R.; MOURA, M. M. Moraes; DE FARIAS, I. M. S. A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia. *Licere-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, v. 24, n. 1, p. 161-194, 2021.
- PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- QIAN, M.; JIANG, J. COVID-19 and social distancing. *Journal of Public Health*, p. 1-3, 2020.

- REED-DANAHAY, D. Bourdieu and critical autoethnography: Implications for research, writing, and teaching. *International Journal of Multicultural Education*, v. 19, n. 1, p. 144-154, 2017.
- RICCIATO, M. M. *Unidades didáticas para o curso remoto de Língua Inglesa no programa Ganhando o Mundo: a proposta e suas affordances*. 2022. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- ROCHA, M. L. R. da. Experiência de vida e identidade docente. In: *VII Seminário de estágio supervisionado e práticas de ensino*, 2022, Fortaleza. Anais VII SEPE, 2022.
- RONDINI, C. A., PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. (2020). Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 41–57. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>>.
- ROSE, H. The (im)mobilities of being a language teacher. In: GKONOU, C.; DEWAELE, J. M.; KING, J. (Eds.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*, Multilingual Matters, pp. 118-135, 2020.
- SANCHES, S. M. C. Autoetnografia como método de pesquisa crítica em educação. *Educação & Realidade*, v. 45, n. 3, p. 1-20, 2020.
- SANTOS, G. M. R. F. DOS; SILVA, M. E. DA; BELMONTE, B. DO R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 21, p. 237-243, 2021.
- SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 2000.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*, 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91. 2000.
- SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, Michalinos. *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York: Springer, 2009.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SILVA, J.; GOULART, I. DO C. V.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, 2021.
- SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. Emoções, reflexões e (re)ações de alunos-professores de inglês ao se verem como professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 303-335, 2018.

SONG, J. Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50(3), 631-654, 2016.

SOUZA, A. R. *et al.* Racionalidade técnica versus reflexividade: um confronto paradigmático na formação docente. *Cadernos da Fucamp. Monte Carmelo*, v. 17, n. 29, p. 25-35, 2018.

SOUZA, G. A. P.; SANTOS, B. M.; GHIDINI, A. R. Experiências da extensão universitária na formação de professores de ciências. *Scientia Naturalis*, v. 1, n. 5, 2019.

SPRY, T. Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative inquiry*, v. 7, n. 6, p. 706-732, 2001.

SPRY, T. Performative autoethnography: critical embodiments and possibilities. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2011. p. 497-512.

STANLEY, K. A question of definitions: an investigation through the definitions and practices of communicative and task-based approaches. *TESL-EJ Forum*, 7(3), 2003. Disponível em <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej27/>>. Acesso em 19 jun. 2024.

SUTTON, R. E.; WHEATLEY, Karl F. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, v. 15, n. 4, p. 327-358, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, R. C. O sentimento de pertencimento social como um direito básico e universal. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 15, n. 106, p. 179-201, jun. 2014. ISSN 1984-8951. Disponível em <<https://doi.org/10.5007/1984-8951.2014v15n106p179>> Acesso em 18 jun. 2024.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 90-105.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. A pesquisa na educação popular freireana em uma universidade latino-americana. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 32, n. 72, 2023.

VALENTE, J. Agência Brasil explica: entenda o que é o lockdown. *Agência Brasil*, Brasília, Publicado em 08/05/2020 - 18:09. Geral. Disponível em:

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, media and technology*, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020.

WILLINGHAMI, D. T. Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, v. 109, n. 4, p. 21-32, 2008.

WILLIS, J. *Holistic Approach to task-based course design*, JALT Publications, 2000. Disponível em <http://www.jaltpublications.org/tlt/articles/2000/02/willis>.

YANG, S.; SHU, D.; YIN, H. 'Frustration drives me to grow': Unraveling EFL teachers' emotional trajectory interacting with identity development. *Teaching and Teacher Education*, v. 105, p. 103420, 2021.

ZABALZA, M.A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K.; L. Daniel. Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational review*, v. 57, n. 1, p. 23-49, 1987.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and teaching*, v. 9, n. 3, p. 213-238, 2003.

ZIMBARDO, P. G. *Shyness: What It Is, What to Do About It*. Reading: Addison-Wesley, 1977.