



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM LETRAS**

SIMONE COSTA COLINO

**VIVER É ADAPTAR-SE:
AUTONARRATIVA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO INICIAL
E CONTINUADA**

Porto Nacional, TO
2025

SIMONE COSTA COLINO

VIVER É ADAPTAR-SE:
AUTONARRATIVA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO INICIAL
E CONTINUADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestra em Letras: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rubra Pereira de Araújo

Porto Nacional, TO
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

C696v Colino, Simone Costa.

Viver é adaptar-se: Autonarrativa de uma professora de línguas em formação inicial continuada. / Simone Costa Colino. – Porto Nacional, TO, 2026.

93 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2026.

Orientadora : Rubra Pereira Araújo

1. Linguística Aplicada. 2. Autonarrativa. 3. Professor Leitor. 4. Letramento. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SIMONE COSTA COLINO

VIVER É ADAPTAR-SE:

autonarrativa de uma professora de línguas em formação inicial e continuada

Dissertação apresentada à UFT - Universidade Federal do Tocantins – Campus de Porto Nacional/TO, o Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras foi avaliado para obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela banca examinadora.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig /PPG LETRAS UFT
Presidente

Profa. Dra. Rubra Pereira Araujo /PPG LETRAS UFT
Orientadora

Profa. Dra. Elisa Borges de Alcântara Alencar / PPGLLIT UFNT
Membro externo

Prof. Dr. Maurício Alves da Silva /PPG LETRAS UFT
Membra interna

À minha família, com gratidão.

“Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca há uma única história sobre nenhum lugar, reconquistamos um tipo de paraíso.”

Chimamanda Ngozi Adichie

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda inspiração, força e sentido. Sua presença me sustentou nos momentos de cansaço e me conduziu até aqui com esperança renovada.

À minha família, alicerce da minha vida: aos meus pais, que me ensinaram o valor da educação e do trabalho digno; aos meus filhos, irmãos e sobrinhos, pelo amor, incentivo e por compreenderem minhas ausências ao longo dessa caminhada. Ao meu neto, que é a promessa de um futuro que me motiva ainda mais, e às minhas noras, pela parceria, carinho e acolhimento.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rubra Pereira Araujo, por sua orientação competente, paciência e por acreditar no meu trabalho, incentivando-me a seguir sempre com rigor acadêmico e sensibilidade humana. Sua escuta e suas palavras foram fundamentais para a realização desta dissertação.

Aos membros da banca, professoras Daniela Corciolli e Elisa Alcântara pela leitura cuidadosa e ricas contribuições na qualificação e defesa. Ao professor Carlos Roberto Ludwig por me acolher, enquanto presidente da banca nesse momento de afastamento para o pós-doutoramento de minha orientadora.

Aos amigos e colegas do mestrado, que trilharam comigo essa jornada acadêmica, oferecendo apoio, palavras de encorajamento e verdadeira torcida pelo meu sucesso. Cada diálogo, cada troca foi essencial para que eu não desistisse e seguisse firme, mesmo diante dos desafios impetrados.

A todos que fizeram parte deste percurso, minha eterna gratidão.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar, com base na autonarrativa, como se deram os processos de formação inicial e continuada de uma professora de Línguas, apontando as adaptações, os aprendizados e as ressignificações que compõem sua trajetória docente. O *corpus* da pesquisa é a autonarrativa de uma professora de língua materna e estrangeira, elaborada a partir de relatos pessoais, memórias afetivas e reflexões sobre sua formação inicial e continuada. Estão incluídos nesse processo escritos, diários reflexivos, entrevistas narrativas e outros possíveis materiais que desenvolvi para documentar experiências de ensino relevantes. O foco na pesquisa Autobiográfica, que consiste em um estudo do sujeito, eu, no qual visa conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional de uma professora que se torna objeto de sua própria pesquisa, filha de pais que só se formaram após a prole crescer, mas que também foram educadores, e as significações que foi construída sobre si, tratando de uma descrição de momentos significativos em minha vida, bem como as relações pessoais acadêmicas e profissionais. Nosso referencial teórico e metodológico parte dos autores: Moita Lopes (2006), Libaneo (2012); Celani (2006); Foucault (2008); Freire (1996); Pineau (2006); Soares (2003), dentre outros investigadores do campo da educação e Linguística Aplicada. Nosso trabalho identificou que o processo de escrita de um relato autobiográfico capaz de provocar ao narrador a uma autorreflexão sobre os momentos vividos, as ações, a forma que esses atos serão narrados e ao mesmo tempo ressignificados. Observamos que enquanto professores leitores, devemos firmar um verdadeiro pacto com a leitura para além de nós mesmos, corroborando uma partilha com os estudantes e suas famílias. Sabemos que a trajetória de um professor é marcada por uma série de práticas discursivas que contribuem para a construção e reconstrução de sua subjetividade, e que a subjetivação discursiva se refere ao processo pelo qual os indivíduos se constituem como sujeitos através do discurso. Acreditamos ainda que essa compreensão me levou a refletir sobre o papel da escola e da língua como instrumentos não apenas de ensino, mas de resistência e autoafirmação. A Linguística Aplicada crítica foi fundamental para consolidar essa percepção, ao evidenciar que os processos de letramento e formação de leitores estão inseridos em relações assimétricas de poder. Assim, minha prática docente passou a ser orientada por uma postura mais reflexiva que busca problematizar o currículo, a linguagem e os discursos que circulam na escola, reconhecendo os saberes dos alunos e suas vivências como ponto de partida para qualquer aprendizagem significativa.

Palavras-chaves: Linguística Aplicada. Autonarrativa. Professor Leitor. Letramento.

ABSTRACT

The overall objective of this work is to investigate, based on self-narratives, the initial and continuing education processes of a language arts teacher, highlighting the adaptations, learning experiences, and redefinitions that characterize her teaching trajectory. The research corpus is the self-narrative of a language arts teacher, drawn from personal accounts, affective memories, and reflections on her initial and continuing education. This includes writings, reflective journals, narrative interviews, and other materials the researcher may have created to document relevant teaching experiences. The focus of this autobiographical research is a study of the subject—myself—which aims to understand the personal and professional life trajectory of a teacher, the daughter of parents who only graduated after their children were grown, but who were also educators. It also explores the meanings that were constructed about herself. It describes significant moments in my life, as well as my personal, academic, and professional relationships. Our theoretical and methodological framework draws on the authors: Moita Lopes (2006), Libaneo (2012); Celani (2006); Foucault (2008); Freire (1996); Pineau (2006); Soares (2003), among others. Our work identified that the process of writing an autobiographical account leads the narrator to self-reflect on the moments lived, the actions, the way these actions will be told, and at the same time transforms them. We observe that as teacher readers, we must establish a true pact with reading that goes beyond ourselves, supporting a sharing with students and their families. We know that a teacher's trajectory is marked by a series of discursive practices that contribute to the construction and reconstruction of their subjectivity, and that discursive subjectivation refers to the process by which individuals constitute themselves as subjects through discourse. We also believe that this understanding led me to reflect on the role of school and language as instruments not only of teaching, but also of resistance. Critical Applied Linguistics was fundamental in solidifying this perception, by highlighting that the processes of literacy and reader development are embedded in power relations. Thus, my teaching practice began to be guided by a more critical stance, seeking to problematize the curriculum, language, and discourses that circulate in the school, recognizing students' knowledge and experiences as the starting point for any meaningful learning.

Keywords: Applied Linguistics. Self-narrative. Teacher Reader. Literacy.

LISTA DE FIGURAS (FOTOS)

Figura 1 – Imagem do meu pai	49
Figura 2 – Comemoração do meu primeiro ano de vida.....	50
Figura 3 – Eu e meu irmão mais velho	51
Figura 4 – Eu, com três anos, posando para meu pai – “Portuguesinha”	52
Figura 5 – Eu e meu vestido predileto, verde com passa-fita	53
Figura 6 – Inauguração da ponte sobre o Rio Tocantins 1978.....	56

LISTRA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro Explicativo – Métodos Narrativos e Biográfico.....	36
--	----

LISTA ABREVIATURAS

FAFING - Faculdade de Filosofia do Norte Goiano

SNI - Serviço Nacional de Informações

CESGRANRIO - Centro de Seleção e de Promoção de Eventos do Rio de Janeiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCT – Documento Curricular Tocantins

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

ALN – Ação Libertadora Nacional

UNITINS – Universidade Estadual do Tocantins

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
1.1	LINGUÍSTICA APLICADA/LA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA	19
1.2	Linguagem Aplicada: objetivos e áreas de atuação	19
1.3	Linguística Aplicada na minha formação inicial e continuada como professora de línguas	22
1.4	O professor leitor e a formação de novos leitores: viver e adaptar-se pela leitura	23
1.5	Viver e adaptar-se ao projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao ensino de Línguas	25
1.6	Viver e adaptar-se diante da TV Escola: formação continuada e a imagem construída pela tela	32
1.7	É IMPOSSÍVEL NARRAR-SE A SI MESMO? UM “EU” ATRAVESSADO POR TEORIAS E VIVÊNCIAS – APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA	35
1.8	Abordagem autobiográfica	35
1.9	A especificidade do método (auto) biográfico	42
2.	MEMÓRIAS AFETIVAS	48
2.1	As influências familiare que me moldaram	63
2.1	Encerramentos de um ciclo: novos sonhos, desafios e conquistas	69
2.2	Imersão em língua estrangeira moderna para tornar-se “poliglota em minha língua materna”	72
3.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como tema a construção da identidade docente a partir de uma perspectiva autobiográfica, ancorada no campo da Linguística Aplicada crítica. O objetivo central é refletir sobre como minha trajetória enquanto professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, atuando majoritariamente na escola pública, evidencia a docência como uma prática discursiva formadora de leitores críticos.

Nascida em 9 de agosto de 1971, em plena Ditadura Militar, trago em minha formação marcas de um período histórico em que o controle de pensamento e a repressão atravessavam o cotidiano das famílias brasileiras. Em 1973, meu pai foi interrogado por ser confundido com um “subversivo”, pelo simples fato de participar de um grupo de jovens e usar cabelos longos. Esse episódio se tornou símbolo, em minha memória, da forma como a linguagem, a aparência e as práticas culturais podem ser interpretadas como perigosas sob regimes autoritários. Essas vivências contribuíram para que, desde cedo, eu desenvolvesse uma consciência crítica da palavra como instrumento de poder, identidade e liberdade.

Aos 17 anos, ingressei no curso de Letras movida pelo sonho de descobrir o mundo e pela paixão pelo estudo da linguagem. Iniciei minha trajetória profissional como professora de Língua Inglesa e, paralelamente, de Língua Portuguesa, área pela qual me encantei profundamente por meio da literatura, especialmente dos poetas do Romantismo.

Com o passar dos anos, compreendi que ensinar língua vai além da gramática: é também possibilitar ao aluno interpretar o mundo, questionar injustiças e construir projetos de si. Essa compreensão fundamenta minha postura de professora reflexiva, que não se limita aos conteúdos escolares, mas busca formar leitores críticos capazes de intervir na sociedade.

E foi pensando nesse processo que eduquei meus filhos com livros. Ensinando a eles a importância da leitura e a importância de ser um leitor de mundo, e nos grupos nos quais se engajariam, em especial a minha filha caçula, Laura, que nasceu em 2013, geração Alpha, os chamados nativos digitais, mas que também é conectada com os livros.

Ao articular memória e teoria, apresento nesta dissertação uma narrativa que analisa minha própria experiência docente à luz da Linguística Aplicada crítica, destacando como a prática pedagógica é atravessada por discursos institucionais, políticas públicas como a BNCC (2018) e pelas condições sociais dos alunos da escola pública. Também apresento um breve relato acerca do desenvolvimento educacional no que diz respeito aos Documentos que organizam a educação, desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases, 1996, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e

chegando até a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, não esquecendo ainda de falar sobre o Documento Curricular do Tocantins – DCT, lembrando ainda que a BNCC não substitui os documentos publicados anteriormente, e que os antigos PCN e DCN, ainda existe e são muito importantes como documentos norteadores.

Assumo que minha trajetória pessoal é também atravessada por discursos coletivos e históricos, e que narrar essa trajetória é uma forma de compreender como eu me constitui professora ao mesmo tempo em que fui constituindo leitores.

Nesse sentido, este trabalho busca analisar a trajetória formativa de uma professora de Linguagens pela autonarrativa. Foi então que surgiram as seguintes indagações: De que maneira a autonarrativa contribui para compreender os processos de formação inicial e continuada de uma professora de Linguagens? Quais desafios e aprendizagens marcaram a trajetória docente ao longo da formação? Como os processos de adaptação vivenciados pela professora dialogam com as exigências do contexto educacional contemporâneo? De que forma a escrita de si possibilita ressignificar experiências e construir a identidade docente? Em que medida a narrativa autobiográfica se apresenta como um recurso de investigação e de reflexão crítica na área da Educação?

Com base nessas indagações, consideramos a hipótese de que a autonarrativa, ao expor desafios, aprendizados e processos de adaptação, ajuda a entender a formação inicial e continuada de uma professora de Linguagens, permitindo a reinterpretação das experiências, a construção da identidade docente e a valorização da escrita autobiográfica como um recurso formativo, investigativo e crítico na Educação.

Nosso trabalho tem como objetivo geral: Investigar, com base na autonarrativa, como se deram os processos de formação inicial e continuada de uma professora de Linguagens, apontando as adaptações, os aprendizados e as ressignificações que compõem sua trajetória de professora. Sob essa perspectiva, analisamos com atenção nossos objetivos específicos: a) entender de que forma a autonarrativa pode servir como uma ferramenta de reflexão crítica sobre a prática pedagógica; b) analisar as estratégias de adaptação desenvolvidas em resposta às transformações educacionais, sociais e institucionais ao longo da carreira docente; c) investigar como a vivência profissional contribui para a formação da identidade do professor.

Assim, este estudo se justifica, especialmente ao se considerar a importância de se compreender como se dão os processos de formação docente a partir da escrita de si, já que a autonarrativa se apresenta como um poderoso recurso para a reflexão, investigação e geração

de conhecimentos acerca da prática educativa. Ao contar sua própria história, a professora de Linguagens não apenas recorda momentos difíceis, de aprendizado e de adaptação, mas também ressignifica sua identidade profissional, em diálogo com as exigências do contexto educacional contemporâneo.

O eixo teórico da pesquisa dialoga principalmente com autores como Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2003), que concebem a docência e a linguagem como práticas sociais indissociáveis de relações de poder.

Foco na pesquisa Autobiográfica, que consiste em um estudo do sujeito, eu, no qual visa conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional de uma professora, filha de pais que só se formaram após os filhos crescerem, mas que também foram educadores, e as significações que foi construída sobre si, tratando de uma descrição de momentos significativos em minha vida, bem como as relações pessoais acadêmicas e profissionais.

Basta ensinar a ler e a escrever? Basta, sim! Quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está “em processo” de letramento (KLEIMAN, 2005)

Essa abordagem Autobiográfica torna-se um recurso importante quando envolve a formação do sujeito, pois este a partir de suas reflexões sobre a própria trajetória de vida traz significados os quais não tinha consciência. A partir das narrativas de si para o outro (sujeito/narrador) compreende-se a sua trajetória e suas escolhas de vida pessoal e profissional bem como os saberes construídos durante a formação e atuação como docente.

Fazer essa pesquisa Autobiográfica revela a necessidade de relembrar as experiências, as histórias de vida e a formação profissional, uma vez que tratam de reflexões do próprio narrador/professor, o qual está sempre em construção.

Segundo Rajagopalan (2003), “...as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas”. Desse modo podemos observar que em qualquer momento, nós nos adaptaremos às circunstâncias que vão surgindo.

Esta pesquisa nasce da minha trajetória como professora de Línguas e da necessidade de refletir sobre o papel do educador na formação de seus estudantes. Em uma

sociedade marcada por discursos de poder, a educação pode ser uma ferramenta de emancipação ou de opressão. Meu percurso docente, vivenciado em escolas públicas e em contato com alunos de classes populares, tem sido atravessado por esses dilemas.

Dessa forma, este trabalho parte de uma experiência singular para alcançar uma reflexão mais ampla sobre a profissão docente, destacando que a autobiografia é, aqui, não apenas relato pessoal, mas um método de investigação capaz de evidenciar a docência como prática discursiva de subjetivação. A escrita de si, nesse contexto, torna-se um caminho para pensar a educação como espaço de emancipação, resistência e construção de novas formas de ser e estar no mundo.

Essa dissertação está dividida em quatro capítulos arrolados a seguir: capítulo I trata de como Linguística Aplicada (LA) tem um papel importante na capacitação de professores de língua materna em contextos sociais específicos. O capítulo II busca explicar como a autonarrativa como método de pesquisa se transforma em um recurso para o conhecimento e a análise crítica, conectando vivência e teoria. Trata ainda dos pressupostos metodológicos, o levantamento do corpus e como foi feita a análise dos dados. O capítulo III trata acerca das memórias afetivas e como elas são lembranças que, carregadas de emoção e experiências importantes, ao serem relembradas, trazem à tona significados e sentimentos que se conectam à identidade individual e do grupo. E no capítulo IV, fizemos as análises e discussões dos dados. Por fim, no capítulo V, trataremos das considerações finais.

2. LINGUÍSTICA APLICADA/LA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

Todo ato discursivo se dirige a alguém e toda prática discursiva é situada no mundo sócio histórico e cultural em que ocorre, isto é, não ocorre em um vácuo social

(MOITA LOPES, 2003, p. 22).

2.1 Linguística Aplicada: objetivos e áreas de atuação

Refletir acerca da Linguística Aplicada exige, inicialmente, reconhecer que a linguagem desempenha um papel essencial na vida humana; pois é por meio dela que se torna possível a simbolização da realidade, visto que possibilita a formação de conceitos, a abstração e a organização cognitiva das representações do mundo exterior. Desde os seus primórdios, a Linguística Aplicada foi compreendida como a utilização da Linguística no processo de ensino e aprendizagem de idiomas. No entanto, ao longo do tempo, a LA foi devidamente delineada. Apesar de ser rejeitada pelas principais disciplinas, evidenciou-se robusta e multidisciplinar, transcendeu os limites das salas de aula e conquistou o mundo.

Tendo começado sob a visão de que seu objetivo seria aplicar teorias linguísticas (veja, por exemplo, o livro desbravador de Corder, 1973), principalmente ao ensino de línguas, a LA já fez a crítica a essa formulação reducionista e unidirecional de que as teorias linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula (MOITA LOPES, 2006, p.18).

A Linguística Aplicada configura-se como uma disciplina científica que analisa a linguagem e exerce influência no contexto social, atuando como um promotor de esperança. Enquanto a linguística tradicional, apesar de sua natureza prolífica, restringiu-se a seus próprios limites, a Linguística Aplicada progrediu temporal e espacialmente, interagindo com a sociedade e engajando-se com as vozes que anteriormente foram marginalizadas por aqueles que se opõem às diversidades.

A Linguística Aplicada desconstrói ideias previamente consolidadas, como o afastamento entre o objeto de investigação (sugerido pela linguística tradicional, resultando na separação entre prática e teoria), a exaltação da perspectiva ocidental e a supressão das vozes

do hemisfério sul. A Linguística Aplicada ultrapassa limitações, confronta dificuldades e se aproxima das pessoas, que são seu objeto de estudo, ou seja, o ser humano.

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem. Arrola motivos de natureza epistemológica, mas que, claramente tem implicações de natureza ética ao integrar “as vozes do sul”, embora seja possível nos questionar também se é possível separar epistemologia e ética (MOITA LOPES, 2006, p.101).

Caso a Linguística Aplicada não tivesse a audácia de investigar a linguagem contemporânea e não prestasse atenção a uma voz marginalizada, é provável que os progressos linguísticos proporcionados pela Linguística Aplicada não tivessem ocorrido. Com uma abordagem investigativa e problematizadora, além de estar imersa no contexto social e interagindo diretamente com seu objeto de estudo, que se refere ao indivíduo da sociedade contemporânea, portador de todos os comportamentos característicos de um período pós-moderno, é possível afirmar que a LA se configura como uma ciência pós-moderna.

A linguagem possibilita, de modo essencial, a interação social, indispensável para a convivência em sociedade. Devido, principalmente, a essas funções, a linguagem tem sido, ao longo da história, um tema amplamente investigado pela humanidade. Contudo, apenas no final do século XIX e no início do século XX, com a contribuição de Ferdinand de Saussure, a ciência linguística foi oficialmente instituída, tendo como foco a análise da língua.

Moita Lopes (2006) observa que um dos fatores que geraram maior influência no avanço da Linguística Aplicada contemporânea foi a perspectiva da interdisciplinaridade. Na década de 90, pesquisadores como Moita Lopes e Celani chamavam atenção para a diversidade nas pesquisas em Linguística Aplicada, pois os linguistas aplicados buscavam desvendar e explorar questões sobre o uso da língua, em parceria com outros campos do saber.

A LA tem como uma de suas tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, psicologia, educação, linguística, etc) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar. O corpo de conhecimento teórico utilizado pelo linguista aplicado vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado (MOITA LOPES, 1996: 20-21).

Ao destacar a urgência de uma Linguística Aplicada mesclada, Moita Lopes (2006) começa a desbravar a faceta indisciplinar da Linguística Aplicada moderna, cujo papel seria como um elo mágico, unindo diferentes saberes sobre a linguagem em uma só dança do conhecimento. A abordagem indisciplinar possibilita que uma questão específica seja analisada sob diversas perspectivas, o que, por sua vez, colabora para uma compreensão mais abrangente de seus distintos aspectos. Pennycook (2006) descreve essa corrente como uma linguística aplicada crítica (LAC), uma espécie de antítese de resistência, uma forma de pensar e agir que busca, a todo instante, colocar em xeque as verdades estabelecidas.

A concepção de que a Linguística Aplicada (LA) representa a aplicação teórica da Linguística foi consolidada em duas épocas da evolução da Linguística — durante o estruturalismo e o gerativismo, de acordo com Cavalcanti (1986). No âmbito do estruturalismo, houve uma ruptura com a gramática convencional promovida pelos próprios linguistas, que implementaram uma abordagem metodológica estruturada na elaboração de materiais didáticos. No contexto do gerativismo, os linguistas aplicam a regra T na abordagem pedagógica.

Presentemente, há quem persista na crença de que a Linguística Aplicada é a implementação de teorias linguísticas. Almeida Filho (1991) sustenta que, dentro dessa lógica, quanto mais eficaz for o linguista, mais adequada será a aplicação da linguística; ou, para que um linguista aplicador seja considerado competente, é imprescindível que possua um embasamento teórico aprimorado. O autor ainda observa que, para se tornar um linguista aplicado, não é imprescindível o emprego frequente das teorias linguísticas, pois, em determinados momentos, elas podem se tornar desconsideradas. As evidências indicam que a Linguística Aplicada não concentra sua atenção na aplicação direta das teorias ao ensino de idiomas.

Menezes, Silva e Gomes (2009) afirmam que a Linguística Aplicada não teve sua origem na aplicação da Linguística, mas sim na expectativa analítica oriunda da observação do emprego da linguagem no contexto real, distantes da concepção de uma língua idealizada. Widdowson (conforme MOITA LOPES, 2009) afirma que a Linguística Aplicada emergiu como intermediária entre a teoria e o ensino de línguas, ressaltando que as teorias linguísticas não são desconsideradas, mas que outros tipos de saber também são reconhecidos como contribuições para o processo de ensino. Conforme Costa e Geraldi (2007), a Linguística

Aplicada sempre buscou estabelecer-se como uma ciência independente, desenvolvendo uma teoria em vez de ser meramente uma disciplina que se limita a aplicar uma teoria existente.

Cavalcanti (1986, p. 6) destaca que o foco principal da Linguística Aplicada (LA) é a língua. Nessa perspectiva, o campo suscita questionamentos, busca fundamentações teóricas alinhadas aos temas investigados, analisa tais questões na prática e, por fim, apresenta recomendações para seus desdobramentos.

No âmbito da Linguística, o percurso investigativo apresenta especificidades: parte-se de uma teoria linguística, que pode ou não se articular a um problema prático; posteriormente, retorna-se à teoria, com o objetivo de validá-la ou refutá-la por meio da descrição e análise de dados.

Dessa forma, compreende-se que a Linguística Aplicada (LA) não tem como propósito central a resolução de problemas de modo técnico ou instrumental, mas sim a problematização e a interpretação crítica dos fenômenos de linguagem em contextos sociais específicos. Conforme Moita Lopes (2006, 2008) e Pennycook (2001, 2010), o que se define como “problema” não existe de forma objetiva ou isolada, mas é produzido discursivamente a partir de determinadas perspectivas históricas, ideológicas e epistemológicas.

Nesse sentido, o pesquisador em LA atua menos como um solucionador de questões e mais como um sujeito que interroga, desnaturaliza e ressignifica práticas de linguagem. Assim, embora soluções práticas possam emergir no decorrer das investigações, o objetivo maior da área é compreender as condições de produção dos sentidos e os efeitos sociais, culturais e políticos dessas práticas, contribuindo, desse modo, para transformações mais amplas e críticas no campo educacional e social.

2.2 Linguística Aplicada na minha formação inicial e continuada como professora de Línguas

A Linguística Aplicada (LA) desempenhou um papel fundamental na minha formação acadêmica, não apenas como campo de estudo, mas como espaço de reflexão crítica sobre a linguagem, o ensino e as práticas sociais. Foi por meio dela que compreendi que ensinar língua portuguesa vai além da gramática normativa: trata-se de formar sujeitos críticos, capazes de interpretar discursos e atuar no mundo com autonomia. Autores como Moita Lopes

e Rajagopalan me mostraram que o professor é também um pesquisador de sua própria prática, um agente de transformação social. A LA ampliou meu olhar sobre os processos de ensino-aprendizagem, aproximando teoria e prática, e me deu ferramentas para entender o contexto social, político e histórico dos meus alunos.

Em minha trajetória docente, marcada por salas superlotadas, carência de recursos e múltiplas vulnerabilidades sociais, foram os princípios da LA que me sustentaram. Lembro-me de uma aula em que propus a leitura crítica de letras de rap, o que gerou identificação imediata dos alunos com os temas abordados — racismo, violência, desigualdade. Muitos deles, que geralmente se mantinham em silêncio, passaram a participar com entusiasmo, trazendo suas próprias experiências de vida para o debate. Essa prática, fundamentada na Linguística Aplicada permitiu que os alunos se vissem como produtores e intérpretes de sentidos, e não apenas como receptores de conteúdos escolares.

Houve também o caso de uma aluna, com histórico de evasão e baixa autoestima, que se sentiu encorajada a escrever seu primeiro poema após uma atividade sobre narrativas autobiográficas. A proposta, inspirada nas discussões da LA sobre linguagem e subjetividade, abriu espaço para que ela se visse como autora de sua própria história. Situações como essas reafirmam minha convicção de que o ensino da língua precisa ser situado, dialógico e comprometido com a escuta.

A LA me ensinou a ler o mundo com e pelos meus alunos. Entendi que linguagem é lugar de disputa, de subjetivação e de resistência — e é nesse terreno que construo diariamente minha identidade docente.

2.3 O professor leitor e a formação de novos leitores: viver e adaptar-se pela leitura

A Linguística Aplicada (LA) constitui-se como um campo teórico-prático que possibilita compreender a docência como um processo dinâmico, atravessado por múltiplas vozes, discursos e afetos. A LA me ensinou a ler o mundo com e pelos meus alunos — não apenas a interpretar textos, mas a compreender os contextos que os produzem. Essa perspectiva me fez reconhecer que a linguagem é um espaço de disputa, subjetivação e resistência, onde se constroem, diariamente, sentidos e identidades docentes. Assim, a leitura,

para mim, deixou de ser apenas uma prática escolar e passou a ser também uma forma de existência e de adaptação ao mundo.

A leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional, cognitivo e emocional dos alunos. Nesse contexto, a formação de leitores críticos, reflexivos e sensíveis está intrinsecamente relacionada à atuação do professor como mediador e exemplo de leitura. Um professor leitor não apenas ensina sobre livros, mas demonstra paixão pela leitura e curiosidade intelectual, inspirando os alunos a construírem seus próprios caminhos interpretativos (SILVA, 2015). Ser um professor leitor, portanto, é compreender que ler o mundo e ler a palavra são práticas inseparáveis, como já afirmava Paulo Freire (1989, p. 9): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” Ler é, portanto, um ato político e transformador, capaz de ampliar horizontes, despertar empatia e fomentar o pensamento crítico.

Essa concepção dialógica da leitura dialoga com os princípios da Linguística Aplicada contemporânea, que entende o ensino de línguas como prática social e situada (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2010). A leitura de textos literários, digitais ou multimodais ultrapassa o domínio da decodificação linguística: envolve compreender as relações de poder, as vozes que são ouvidas e as que são silenciadas, as identidades que se afirmam e as que resistem. Nesse sentido, a formação continuada do professor de línguas — como se narra nesta autonarrativa — é também um exercício constante de leitura de si e do outro, um processo de adaptação e reconstrução de sentidos.

Como ressalta Bakhtin (2017), a literatura, por sua natureza dialógica e temporalmente aberta, não se encerra em sua época de origem, mas vive no “grande tempo”, dialogando com novas gerações e contextos. Assim, promover a leitura na escola é também promover encontros entre tempos, culturas e modos de ser. Para os jovens, a literatura pode representar um espaço de autoconhecimento e de inserção no mundo (GREGORIN FILHO, 2011; DAYRELL, 2003), permitindo-lhes reconhecer sua própria voz entre as vozes do texto.

A LA, ao problematizar o lugar da linguagem nas práticas sociais, convida o professor a assumir uma postura ética e crítica diante das escolhas de leitura dos estudantes. Seguindo Pennac (1993), reconhecer o “direito de ler qualquer coisa” é também reconhecer o direito de existir e de se formar por meio da linguagem. Assim, o papel do professor leitor é o de mediador de mundos, alguém que não impõe leituras, mas cria condições para que cada sujeito construa sua própria relação com os textos e com a vida. Essa é, afinal, a essência de

viver e adaptar-se: aprender, a cada leitura, a reinventar-se como professora, leitora e aprendiz contínua.

Compreender a leitura como prática de adaptação e de resistência, à luz da Linguística Aplicada, significa também reconhecer o papel político do professor na mediação dos sentidos e na ampliação das vozes possíveis dentro da sala de aula. O professor leitor, ao mesmo tempo em que se forma, forma outros leitores — e é nesse movimento que o ato de ensinar se torna também um ato de transformação.

Dessa forma, refletir sobre o lugar do professor de Língua Portuguesa nesse processo é também revisitar as transformações históricas e políticas que moldaram o ensino de linguagens no Brasil. A partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que redefine competências, habilidades e sentidos de formação, o docente é constantemente convocado a adaptar-se, reinterpretar e reconstruir suas práticas à luz de novos discursos educacionais.

É nesse movimento de constante (re)adaptação que este trabalho organiza suas seções seguintes: a análise sobre o professor de Língua Portuguesa e a BNCC busca compreender como as diretrizes oficiais dialogam — ou tensionam — a construção de um ensino crítico e emancipador; já a discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) retoma as origens dessas políticas, revelando o percurso histórico que conduziu o professor à centralidade da linguagem como prática social. Em seguida, a seção dedicada à TV Escola amplia essa reflexão, apresentando a tecnologia como espaço de formação continuada e como metáfora do próprio ato de adaptar-se: aprender a ensinar com e através da tela, ressignificando o que antes era imagem pronta em possibilidade de diálogo e de transformação.

Assim, a progressão dessas seções não é apenas cronológica, mas experiencial e simbólica: reflete o meu caminho de professora-narradora que aprende, desaprende e reaprende, reconhecendo que viver é adaptar-se — um movimento contínuo de leitura, escuta e reconstrução de si mesma como educadora e sujeito de linguagem.

2.4 Viver e adaptar-se à BNCC: o professor de Língua Portuguesa entre diretrizes e práticas

Ao longo da trajetória narrada nesta pesquisa, viver é adaptar-se revela-se não apenas uma metáfora existencial, mas também uma condição do ser docente em tempos de constantes

transformações educacionais. A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, é um dos marcos que exigem do professor essa capacidade de adaptação — teórica, metodológica e afetiva — frente às novas demandas do ensino de línguas. Inserida nesse contexto, a BNCC ocupa posição central nas discussões sobre a educação brasileira e convida o professor a revisitar suas práticas e compreender seu papel na formação de sujeitos críticos e participativos.

Esse documento normativo, de natureza técnica e científica, fundamenta-se em princípios democráticos e visa garantir o direito à aprendizagem de qualidade para todos os estudantes. Originada na Constituição de 1988 e fortalecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, a BNCC busca assegurar a equidade educacional e a construção de uma base comum para o ensino. No entanto, como docente em formação continuada, percebo que adaptar-se às suas diretrizes vai muito além de aplicá-las mecanicamente: requer compreender como elas dialogam com a realidade concreta da sala de aula, com as subjetividades dos alunos e com o contexto sociocultural de cada escola.

Ao realizar um recorte na área de Linguagens, especialmente na Língua Portuguesa, o documento reconhece que o ensino de língua está atravessado por disputas simbólicas e por transformações trazidas pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC).

A BNCC (2018, p. 67) afirma que o componente de Língua Portuguesa “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século”. Assim, ensinar e aprender língua é compreender o texto como prática social, e o sujeito como alguém que se constitui pela linguagem — uma perspectiva cara à Linguística Aplicada, que entende o ensino de línguas como espaço de construção de sentidos e de identidades.

Viver a docência sob essa ótica significa compreender que adaptar-se não é conformar-se, mas recriar-se nas brechas do sistema, reconhecendo-se como sujeito histórico e agente de transformação.

A abordagem enunciativo-discursiva da BNCC reforça essa ideia ao conceber a linguagem como ação social e dialógica. O texto é, portanto, a unidade de trabalho que possibilita o encontro entre o eu e o outro, entre o vivido e o aprendido. Assim, a formação docente passa a ser um exercício constante de leitura e reinterpretação da realidade, um processo de autonarrativa em que a professora também se (re)escreve ao ensinar.

Nesse processo, percebo que a formação inicial e continuada precisa caminhar lado a lado, pois a BNCC, embora traga fundamentos científicos e normativos, só ganha sentido

quando é apropriada criticamente pelos professores. Essa apropriação requer tempo, reflexão e diálogo — dimensões que, muitas vezes, não estão previstas nas políticas educacionais. Como lembra Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 259), o currículo deve ser construído de forma participativa, envolvendo professores e alunos na elaboração de práticas que realmente atendam à diversidade e promovam equidade.

Nesse cenário de reconfiguração curricular, minha trajetória profissional também se entrelaça às políticas públicas de Língua Portuguesa no estado do Tocantins. Atuei como professora formadora e redatora na implementação da BNCC na área de Linguagens, participando da elaboração de materiais orientadores, bem como de ações formativas destinadas aos docentes da rede. Essa experiência me permitiu compreender que a efetivação de um currículo não se encerra no documento, mas se concretiza nas vozes, práticas e interpretações dos professores que o materializam no cotidiano escolar.

Nas formações, procurei conduzir um trabalho pautado no diálogo e na escuta sensível, incentivando que cada professora e professor se reconhecesse como sujeito ativo na leitura crítica da BNCC, apropriando-se de seus princípios para ressignificá-los à luz da realidade sociocultural de seus alunos. Assim, reafirmei a compreensão de que escrever, revisar e formar na perspectiva da BNCC significa, sobretudo, cultivar processos de autoria, acolhendo as diferenças e fortalecendo a escola como espaço democrático de produção de sentidos e identidades.

É nesse movimento que o professor de Língua Portuguesa se vê convocado a adaptar-se, sem perder sua autonomia e criticidade. Viver essa adaptação é assumir o desafio de ensinar não apenas a gramática da língua, mas também a gramática da vida: o direito de falar, de ler, de compreender o mundo e de se posicionar diante dele. Essa concepção aproxima o trabalho docente daquilo que Geraldi (1993, p. 135) já anunciava: “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua”.

Portanto, diante das diretrizes da BNCC, a docência em Língua Portuguesa revela-se como um espaço de adaptação criadora, em que o professor não apenas segue normas, mas as interpreta, recria e transforma a partir das necessidades reais dos estudantes. Essa postura implica resistir a uma escola do silenciamento e promover uma escola do diálogo — onde o aprender se torna um ato de leitura do mundo e de si.

Assim, adaptar-se, na perspectiva da autonarrativa aqui construída, é viver a docência como movimento contínuo de aprendizagem, reinvenção e compromisso com a linguagem, com a ética e com o outro.

Compreender a BNCC à luz da Linguística Aplicada e da prática docente é reconhecer que viver a docência é também adaptar-se aos contextos históricos e políticos que moldam o ensino. Essa adaptação, porém, não se limita à execução de diretrizes, mas envolve uma leitura crítica dos documentos oficiais, buscando conciliar políticas públicas e experiências reais de sala de aula.

Nesse percurso, torna-se essencial revisitar as origens das atuais políticas curriculares para entender de que forma elas foram sendo construídas e reformuladas ao longo do tempo. Assim, a próxima seção dedica-se a analisar o projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e suas contribuições para o ensino de Linguagens, refletindo sobre como esses documentos antecederam e influenciaram a BNCC e sobre como o professor se insere nesse contínuo processo de adaptação e reconstrução pedagógica.

2.5 Viver e adaptar-se ao projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao ensino de Linguagens

A partir de um amplo debate com diversos educadores do país, o Ministério da Educação lançou, no ano de 2000, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) — uma proposta já anunciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 — com o objetivo de promover mudanças significativas no ensino médio, estimulando o diálogo, a interação e a construção de significados por meio da linguagem. Além disso, buscava nortear o professor na busca por novas metodologias e abordagens de ensino.

Para nós, professores que aprendemos diariamente a “viver e adaptar-nos” aos movimentos das políticas educacionais, a chegada dos PCNEM representou mais um convite à reconstrução das práticas pedagógicas, exigindo reflexão, estudo e coragem para transformar a sala de aula em espaço de diálogo.

Com esse suporte, os PCNEM (2000) organizaram as disciplinas em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O componente curricular de

Língua Portuguesa foi integrado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática.

De acordo com os PCNEM, esses componentes deveriam ser trabalhados de forma interdisciplinar, o que favoreceu novas formas de ensino e aprendizagem. Para nós, professores de línguas, esse momento representou a possibilidade de construir uma aprendizagem mais significativa e crítica, capaz de formar cidadãos reflexivos e atuantes na sociedade contemporânea. O documento reforça que “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 16), um princípio que dialoga profundamente com a Linguística Aplicada e com a ideia de que ensinar é também ler o mundo com os alunos.

Essas mudanças exigiram de nós um novo posicionamento profissional. Tivemos que rever nosso papel docente, historicamente associado à figura de transmissores do conhecimento, para assumir uma postura mais dialógica e colaborativa. A docência, então, passou a ser um espaço de constante adaptação — um viver que se reconstrói nas interações, nas incertezas e nas experiências compartilhadas com os alunos. As propostas do PCNEM nos desafiaram a revisitar metodologias, a incorporar novas linguagens e a estabelecer pontes entre o conteúdo e o contexto social de nossos estudantes.

Posteriormente, em 2006, surgiram as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), elaboradas a partir de discussões entre secretarias estaduais, professores e demais representantes educacionais, com a finalidade de fortalecer o diálogo entre docentes e instituições escolares sobre as práticas pedagógicas. Esse documento buscou aprofundar e atualizar as diretrizes dos PCN, apresentando de maneira mais detalhada as áreas do saber e seus objetivos formativos. Essa trajetória de revisões e reformulações também é parte do viver e adaptar-se docente: cada nova política curricular se impõe como um convite (ou uma exigência) para repensar o ensino e a própria identidade profissional.

O Ensino Médio, muitas vezes compreendido como etapa de transição entre o ensino fundamental e o superior — ou mesmo como terminalidade para quem não pode prosseguir — sempre colocou desafios à construção de um currículo que atendesse às diversas realidades. As sucessivas Leis de Diretrizes e Bases expressam bem essa tensão: a Lei nº 5.692/71, por

exemplo, impunha um caráter tecnicista e profissionalizante ao ensino médio, voltado à formação de mão de obra. Em contraste, a LDBEN nº 9.394/96 representou um avanço, ao propor um ensino voltado para a formação integral do sujeito, prevendo no Artigo 35 a consolidação dos conhecimentos, a preparação para o trabalho e a cidadania e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Esses princípios dialogam diretamente com o espírito de *Viver é adaptar-se*, pois reconhecem o aluno — e o professor — como sujeitos em transformação constante, aprendendo a se mover com flexibilidade diante de novas condições e desafios.

O ensino de Literatura, nesse contexto, assume papel essencial no cumprimento dos objetivos previstos pela LDBEN. Mais do que memorizar estilos literários ou períodos históricos, cabe à escola formar leitores literários, capazes de interpretar o mundo e se reconhecer nas narrativas que leem. Os PCN+ (2002, p. 55) reforçam essa perspectiva ao afirmar que “para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências”. Esse processo, entretanto, também requer professores-leitores, dispostos a revisitar suas próprias concepções de leitura e a adaptar-se a novas formas de mediação literária.

Nesse ponto, o conceito de letramento literário, discutido por Magda Soares (2004), amplia a compreensão da leitura como prática social. Para a autora, não basta saber ler e escrever; é preciso exercer as práticas sociais da leitura e da escrita, inserindo-se criticamente em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica. Em minha experiência docente, percebo que viver o letramento literário é também viver a adaptação: é reconhecer que cada leitura transforma o modo de ver o mundo e, conseqüentemente, o modo de ensinar.

A Literatura, como expressão artística e cultural, permite interpretar criticamente a realidade e articular sentimentos, valores e contextos históricos. Assim, o ensino literário deve partir de uma abordagem interdisciplinar, que una os aspectos estéticos e sociais à construção de identidades e pertencimentos. Em contextos periféricos e distantes dos grandes centros — como o Tocantins —, essa tarefa se torna ainda mais desafiadora, pois as reformas educacionais muitas vezes chegam de forma tardia e descontextualizada. O que deveria ser

construído de modo participativo e sensível à realidade local, muitas vezes nos foi imposto, exigindo dos professores ainda mais capacidade de adaptação e resistência.

A LDB de 1996, em seus artigos 12 e 13, reforça a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento de construção coletiva e democrática da educação. O PPP, quando vivo e dialogado, expressa a identidade da escola e de sua comunidade, funcionando como um guia flexível que se ajusta às demandas reais dos estudantes (LOPES, 2010). Viver o PPP é, para o professor, mais uma forma de viver a docência como prática de adaptação — entre o prescrito e o vivido, entre o ideal e o possível. É compreender que ensinar linguagens é também construir caminhos de resistência, de diálogo e de reinvenção cotidiana.

Portanto, ao revisitar o projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos no ensino de Linguagens, percebo que a trajetória docente é atravessada por um contínuo movimento de (re)leitura e (re)significação. Cada documento, lei ou orientação que chega à escola exige do professor um gesto de interpretação, de escolha e de adaptação. E é nesse gesto — ora tenso, ora transformador — que se concretiza o sentido mais profundo deste trabalho: viver é adaptar-se, e ensinar é aprender, com e através da linguagem, a reinventar-se continuamente.

Ao revisitar a trajetória dos documentos que orientaram o ensino de linguagens no Brasil, como os PCN e as OCN, percebo que a história da educação é, também, uma história de adaptação contínua — de revisões, ressignificações e resistências. Cada novo texto normativo impôs aos professores o desafio de reinventar-se, de equilibrar o prescrito e o vivido, de reconstruir a própria identidade docente à luz das transformações sociais, culturais e tecnológicas. Nesse movimento de “viver e adaptar-se”, a linguagem sempre se manteve como eixo de sentido e de pertencimento, mesmo diante das rápidas mudanças que atravessaram as práticas pedagógicas.

É justamente no encontro entre educação, linguagem e tecnologia que emergem novos modos de ensinar e aprender, mediados por imagens e sons que ultrapassam a sala de aula tradicional. A televisão educativa, especialmente por meio de programas como a TV Escola, tornou-se parte dessa história de desafios e transformações, projetando uma nova forma de

construção de saberes — uma imagem pronta pela tela, mas aberta à interpretação e ao olhar crítico do professor. É sobre essa complexa relação entre mídia, linguagem e docência que se debruça a próxima seção.

2.6 Viver e adaptar-se diante da TV Escola: formação continuada e a imagem construída pela tela¹

“Frases simples nos forçam ao silêncio que aparece quando nos distanciamos de nós.” O verso, retirado da canção *Aos meus heróis*, de Julinho Marassi e Gutember (2005), evoca a pausa reflexiva necessária em tempos de barulho e dispersão. A música fala de reconexão com a própria escuta, da sensibilidade e da transformação das emoções em palavras. Essa mensagem ecoa profundamente na trajetória docente narrada nesta pesquisa, em que viver é adaptar-se tornou-se também um exercício de reencontro consigo mesma e com o sentido de ensinar. A palavra — escrita, falada ou cantada — continua sendo força de resistência e de transformação em um mundo saturado de ruídos e imagens prontas.

A televisão, ainda em sua era analógica, trouxe para a educação uma promessa e um desafio: a possibilidade de ensinar e formar à distância, mas também o risco do distanciamento simbólico. O próprio prefixo “tele”, que significa “longe”, carrega em si o paradoxo entre aproximação e afastamento. Assim como na letra da canção, a imagem pronta pode silenciar a criatividade e enfraquecer a escuta interior, se não for mediada pela criticidade e pela intencionalidade pedagógica. Aprendi, nesse percurso, que adaptar-se à presença da tecnologia em sala de aula é muito mais do que aprender a operá-la — é aprender a resgatar a humanidade por trás da tela.

Nos anos 1990, a educação brasileira passava por um momento de reestruturação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituídos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), propunham um novo olhar para o ensino, contemplando temas contemporâneos e transversais — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo — e estimulando uma prática educativa voltada à formação crítica e

¹ Este sub tópico leva-nos a refletir sobre os avanços e transformações da tecnologia ainda analógica na educação, o que precedia a revolução digital que estava prestes a surgir com a rede mundial de computadores.

cidadã. Esse movimento ampliou as discussões sobre currículo, materiais didáticos e formação continuada, abrindo espaço para novas formas de ensinar e aprender.

Foi nesse cenário de transformações que surgiu o programa TV Escola, criado em 1996 pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). O projeto tinha como objetivo democratizar o acesso à formação docente, oferecendo, via satélite, programas educativos e cursos de aperfeiçoamento para professores da rede pública de todo o país. Belloni (2002) descreve a TV Escola como um “farol de conhecimento”, que buscava iluminar o caminho da formação continuada de maneira acessível, descontraída e adaptável, sem a rigidez dos modelos avaliativos tradicionais.

Na prática, a chegada dos kits tecnológicos — televisores, videocassetes, antenas parabólicas e fitas VHS — representou, para nós professores, um misto de encantamento e desafio. Era um tempo em que a internet ainda engatinhava, e aquele novo recurso parecia abrir janelas para o mundo. Viver é adaptar-se, e a TV Escola foi uma dessas oportunidades de reinvenção: aprender a ensinar pela tela, a ouvir e a dialogar com vozes mediadas pela tecnologia, a transformar a imagem pronta em disparador de sentidos e reflexões.

A proposta pedagógica da TV Escola aproximava-se de um aprendizado leve e contínuo, diferente da rigidez dos antigos cursos de capacitação. Embora a educação a distância reforçasse o distanciamento físico entre professores e alunos, ela também inaugurava um novo tipo de presença — uma presença mediada, mas participativa. Como observa Belloni (2002b), o ensino aberto permitia um ambiente mais flexível e autônomo, ajustado ao ritmo de aprendizagem dos sujeitos. Essa flexibilidade foi, para muitos professores, uma forma de permanecer em movimento — de continuar aprendendo, mesmo sem sair da escola ou de casa.

A implementação da TV Escola também dialogava com os princípios dos PCNs, que propunham a valorização da leitura, da escrita e das práticas discursivas como eixos da aprendizagem. Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 40) destacam que o “trabalho com leitura” deve envolver autor, aluno e professor em atividades coletivas de interpretação e criação. Essa concepção se alinha ao propósito do programa, que buscava transformar o uso da televisão em um ato de leitura crítica das imagens e dos discursos midiáticos. Em outras palavras, tratava-se de letrar-se tecnologicamente, sem perder a dimensão humana da docência.

A década de 1990 foi marcada por rápidas transformações econômicas, políticas e culturais (OLIVEIRA, 2002). As novas tecnologias de comunicação passaram a exigir da escola um perfil mais dinâmico e criativo, e o professor foi chamado a acompanhar essas mudanças com sensibilidade e espírito de adaptação. No Tocantins, como em muitas outras

regiões periféricas, essas transformações chegaram de forma desigual, o que exigiu ainda mais resiliência dos educadores. Era preciso aprender com poucos recursos, improvisar com fitas VHS, planejar aulas com base em transmissões gravadas e, sobretudo, recriar o sentido do ensinar em tempos de mudança.

A utilização da TV Escola e de recursos audiovisuais nas aulas atendeu, naquele momento, à urgência de tornar o ensino mais significativo, mais próximo da realidade dos alunos. Para muitos docentes, inclusive para mim, o contato com os programas educativos significou o primeiro passo em direção a uma formação continuada mais autônoma e reflexiva. Foi um tempo de redescoberta da linguagem, da imagem e da palavra — e de aprendizado sobre o que significa, de fato, viver e adaptar-se na profissão docente.

Portanto, a experiência com a TV Escola simboliza mais do que o uso de uma ferramenta tecnológica: representa uma fase da história educacional brasileira em que a formação de professores começou a dialogar com a cultura midiática e com os novos modos de ver e dizer o mundo. Entre a imagem pronta e a interpretação crítica, entre o distanciamento e a escuta, a docência foi se reinventando — e, com ela, também se reinventou a professora que narra esta história.

3. É POSSÍVEL NARRAR-SE A SI MESMO? UM “EU” ATRAVESSADO POR TEORIAS E VIVÊNCIAS – APORTES METODOLOGICOS DA PESQUISA

O mundo está feito de histórias. São as histórias que contamos, escutamos, multiplicamos, que permitem converter o passado em presente e o que está longe em algo próximo, possível e visível.

(GALEANO, Eduardo. *Sangue Latino*, 2009, documentário).

3.1 Abordagem autobiográfica

Os métodos experimentais ²— originados nas ciências naturais, como a Física e a Biologia — influenciaram profundamente as formas de produzir conhecimento em outras áreas, inclusive nas ciências humanas e sociais. No início, esse modelo despertou grande admiração, pois representava o ideal de uma ciência precisa, objetiva e confiável. Adotar tais métodos era considerado essencial para que um campo de estudo fosse reconhecido como científico. No entanto, com o passar do tempo, essa admiração transformou-se em dependência: a exigência de seguir o modelo experimental passou a dominar o modo de pensar e de fazer pesquisa, mesmo em áreas que lidam com fenômenos humanos e sociais, muito mais complexos e subjetivos. Assim, o que antes foi visto como avanço acabou se tornando uma espécie de imposição metodológica — uma “tirania”, como já advertia Hayek (1953) —, que limitou outras formas possíveis de compreender o mundo e os dramas humanos que o constituem.

Diante desse cenário, começaram a emergir, ao longo do século XX, movimentos de ruptura e de transformação no modo de compreender a ciência. Pesquisadores das ciências humanas passaram a questionar a rigidez dos métodos experimentais e a propor novas formas de investigação que valorizassem a experiência, a subjetividade e a interpretação. É nesse contexto que ganham força as abordagens narrativas, biográficas e (auto)biográficas — caminhos de pesquisa que reconhecem o sujeito como parte do processo de construção do conhecimento e que buscam compreender a vida, a linguagem e a formação humana em sua complexidade e singularidade.

Não se trata de reconstruir essa narrativa, mas de lembrar que ela constitui um dos aspectos essenciais que geram insatisfações dentro de várias áreas do conhecimento, alimentando um movimento de rupturas e transformações iniciado nas primeiras décadas do século XX e ainda em expansão. Essas transformações não dizem respeito apenas à busca por novas abordagens investigativas, mas, sobretudo, a uma nova forma de compreender a própria ciência. Ao renunciar aos métodos experimentais — que refletiam a aspiração de se

estabelecer uma ciência lógica e imparcial, voltada à identificação de leis e regularidades —, renunciava-se também a um conceito de ciência em prol de outro.

Nesse contexto, a literatura acadêmica passou a promover importantes reflexões sobre o caráter formativo, heurístico e transformador do método (auto)biográfico e das narrativas de vida nas investigações em Educação. Essa abordagem se consolidou como uma via potente para compreender os sujeitos, suas trajetórias e os sentidos atribuídos à prática docente.

Contudo, como apontam Nóvoa (1995) e Bueno et al. (2016), ainda existe uma diversidade teórico-metodológica significativa em torno de sua aplicação, o que exige um olhar atento para os caminhos já trilhados. Torna-se, assim, necessário mapear os percursos e tendências das pesquisas (auto)biográficas e de histórias de vida, especialmente no campo educacional, onde emergem como dispositivos de escuta, reconstrução de memórias e produção de saberes.

A abordagem autobiográfica pode ser entendida como um método que utiliza as experiências individuais e subjetivas para investigar questões linguísticas. Em Linguística Aplicada, ela permite que pesquisadores e aprendizes reflitam sobre suas trajetórias e percepções, oferecendo uma compreensão profunda e pessoal de como a linguagem é vivida e utilizada. Barkhuizen, Benson e Chik (2014), em *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*, destacam a narrativa como uma ferramenta poderosa para compreender os processos de ensino e aprendizagem de línguas, enfatizando que as histórias pessoais fornecem insights que muitas vezes escapam a outras metodologias

A elaboração dessa abordagem, contudo, passou — e ainda passa — por tensões, contradições e debates acadêmicos, o que resulta em posições teórico-metodológicas diversas, ora consensuais, ora discordantes. Tal cenário reforça a necessidade de pesquisas que abordem a pluralidade de tendências, temáticas e procedimentos utilizados por investigadores em Linguística Aplicada.

No campo da formação de educadores, observa-se que a figura do professor passou a ocupar um lugar central nas investigações apenas a partir da década de 1980. Antônio Nóvoa (1992, p. 15) identifica essa mudança com o lançamento do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham (1984), que inspirou novas pesquisas sobre a vida do professor, suas trajetórias e histórias de formação. Desse modo, a investigação centrada nas narrativas de vida conseguiu abandonar a posição marginal e conquistar reconhecimento científico.

A respeito disso, Pineau (2006, p. 333-334) avalia que essas mudanças impulsionaram o “período de eclosão das histórias de vida em formação, como práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente [...] essa dinâmica de fundo utópico, porém vital, abriu os anos de 1990 como um período de fundação”.

Moita Lopes (2006) também observa que as narrativas são formas de compreender a relação entre linguagem e práticas sociais, ampliando o entendimento sobre identidades e representações culturais. O método autobiográfico, segundo o autor, baseia-se em narrativas produzidas com a mediação de um pesquisador, estabelecendo “uma forma peculiar de

intercâmbio que constitui todo o processo de investigação” (MOITA LOPES, 2006, p. 258), com a intenção de construir uma memória pessoal ou coletiva. O estudo autobiográfico, portanto, implica uma profunda implicação entre pesquisador e participante (MOITA LOPES, 2006, p. 272).

Nóvoa (1995) destaca que, na década de 1990, com *Vidas de Professores*, as abordagens biográficas ganharam consistência e rigor metodológico, ainda que o autor alertasse para a necessidade de cuidado e solidez na condução das pesquisas. Desde então, tem-se observado um pluralismo metodológico na literatura educacional, com termos como biografias, (auto)biografias, histórias de vida, narrativas de formação, memórias educativas e relatos de vida, que buscam explorar as vivências e trajetórias pessoais e profissionais de educadores.

As biografias são entendidas como relatos da vida de outrem, frequentemente utilizadas em estudos que analisam trajetórias de indivíduos com relevância histórica. Passeggi e Souza (2017), baseando-se em Souza (2006), observam que as biografias são amplamente empregadas em pesquisas no campo da História da Educação, especialmente em investigações.

A elaboração dessa abordagem, contudo, passou — e ainda passa — por tensões, contradições e debates acadêmicos, o que resulta em posições teórico-metodológicas diversas, ora consensuais, ora discordantes. Tal cenário reforça a necessidade de pesquisas que abordem a pluralidade de tendências, temáticas e procedimentos utilizados por investigadores em *Linguística Aplicada*.

No campo da formação de educadores, observa-se que a figura do professor passou a ocupar um lugar central nas investigações apenas a partir da década de 1980. Antônio Nóvoa (1992, p. 15) identifica essa mudança com o lançamento do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham (1984), que inspirou novas pesquisas sobre a vida do professor, suas trajetórias e histórias de formação. Desse modo, a investigação centrada nas narrativas de vida conseguiu abandonar a posição marginal e conquistar reconhecimento científico.

A respeito disso, Pineau (2006, p. 333-334) avalia que essas mudanças impulsionaram o “período de eclosão das histórias de vida em formação, como práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente [...] essa dinâmica de fundo utópico, porém vital, abriu os anos de 1990 como um período de fundação”.

² Segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 87), o método experimental “baseia-se na observação dos fenômenos em condições controladas, nas quais o pesquisador manipula uma ou mais variáveis para verificar o efeito dessa manipulação sobre outras variáveis”.

Já o método (auto)biográfico, conforme Pineau (2006) e Josso (2010), envolve o pesquisador como sujeito de sua própria experiência, distanciando-se da biografia tradicional. Trata-se de uma prática reflexiva, característica das pesquisas de formação, em que a escrita de si se torna um dispositivo de produção de saberes e construção identitária. Ao narrar sua trajetória, o sujeito ativa memórias, ressignifica experiências e produz sentidos, tecendo laços entre vida, formação e pesquisa.

Esses relatos têm valor formativo. Segundo Bueno (2002), o método (auto)biográfico é simultaneamente ferramenta de pesquisa e de desenvolvimento formativo. A narrativa de vida, ao abarcar as experiências do indivíduo, é uma fonte legítima de conhecimento e compreensão da realidade investigada.

Josso (2010) destaca que as narrativas formativas focalizam momentos significativos da trajetória de formação dos sujeitos, permitindo-lhes avançar em direção à autocompreensão. Para Bakhtin (2003, p. 139), “o valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida”. Nessa perspectiva, o autor de uma biografia é também “aquele outro possível” (BAKHTIN, 2003, p. 140), que nos habita e guia nosso olhar sobre nós mesmos.

O relato autobiográfico, portanto, é um espaço de autoanálise e reconstrução. Signorini (2006, p. 218) afirma que “ação e intencionalidade individuais são (re)construídas pelo narrador à luz das normas culturais que regulam o que pode ser narrado”. Assim, o foco da narrativa não é a veracidade dos fatos, mas a construção de sentidos. Pérez Serrano (1994) explica que o relato biográfico busca compreender as bases sobre as quais o sujeito constrói sua história pessoal e social.

A escrita autobiográfica permite a revelação de acontecimentos, afetos e frustrações, tornando-se um exercício de autotransformação. Como lembra Moita Lopes (2003), somos seres heterogêneos e em constante redefinição (RAJAGOPALAN, 2003). Delory-Momberger (2012) e Josso (2007, 2014) ampliam essa perspectiva ao compreender a abordagem autobiográfica como um processo de encontro entre o individual e o coletivo, entre memória e formação — uma “dança de criação mútua”.

Nesse mesmo sentido, Vieira (2016) considera que escrever uma biografia no ambiente escolar é oferecer ao aluno um espelho reflexivo de sua trajetória de aprendizagem, estimulando autonomia, imaginação e protagonismo. Josso (2010b) e Ferrarotti (2010)

reforçam que o método (auto)biográfico atende à necessidade de compreender as experiências humanas cotidianas e seus processos de socialização.

Como ressalta Nóvoa (1992, p. 27), “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”. O método (auto)biográfico, conforme Nóvoa e Finger (2010, p. 23), distingue-se por conceder “atenção e respeito aos processos das pessoas que se formam”, o que o torna uma metodologia singular nas ciências humanas. O centro dessa abordagem está no ser humano que narra e se narra, ressignificando suas experiências e aprendizagens. Baseando-se em memórias, autobiografias e entrevistas, a pesquisa biográfica busca compreender não apenas os eventos vividos, mas os significados atribuídos a eles.

Nóvoa e Finger (2010) defendem que a (auto)biografia é tanto instrumento de investigação quanto de formação. Nessa linha, Carlo Rovelli, em *A Ordem do Tempo*, lembra que “somos histórias para nós mesmos” — o que evidencia o vínculo entre tempo, memória e identidade. Historicamente, o uso do método (auto)biográfico nas ciências da educação é relativamente recente. Nóvoa e Finger (2010) observam que ele surgiu na Alemanha, no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo, sendo utilizado sistematicamente pela Escola de Chicago na década de 1920. Ferrarotti (2010) defende sua independência metodológica e sua especificidade qualitativa, ao valorizar a subjetividade como fonte legítima de conhecimento.

Dessa forma, o método biográfico surgiu como uma resposta à crise dos modelos positivistas e quantitativos, atendendo à necessidade de compreender o concreto, o vivido e o contraditório nas trajetórias humanas. Sua força reside justamente na subjetividade e na densidade das interações pessoais, elementos que, longe de comprometer o rigor científico, o tornam uma poderosa ferramenta de interpretação da vida social.

Aqui cabe um parêntese acerca dos métodos mencionados ao longo do trabalho, por uma questão didática, abaixo demonstramos em um quadro sobre esses métodos.

Tabela 1: Quadro Explicativo – Métodos Narrativos e Biográficos

Método/Abordagem	Conceito	Foco Principal	Fonte de Dados	Objetivo / Aplicação
Método Biográfico/Autobiográfico	Estratégia de pesquisa qualitativa baseada no relato da trajetória de vida de um sujeito (biografia feita por outro ou por si mesmo).	Experiência vivida e refletida.	Entrevistas, documentos, fotos, cartas, memórias.	Compreender processos formativos e significativos na trajetória de vida pessoal, educacional ou profissional.
Biografia	Narrativa sobre a vida de uma pessoa, escrita geralmente por outro,	História de vida individual.	Relatos de terceiros, entrevistas,	Registrar e interpretar uma vida de forma contextualizada (pode

	com base em documentos, entrevistas e outras fontes.		arquivos.	ter caráter histórico, literário ou científico).
Pesquisa Narrativa	Método de investigação que utiliza histórias pessoais e experiências como forma de produção e análise de dados.	Significados atribuídos às experiências.	Narrativas orais ou escritas, diários, entrevistas.	Entender como os sujeitos constroem sentidos a partir de suas vivências.
Narrativa Biográfica	Narrativa que articula a história de vida com a construção da identidade e com o contexto social.	Construção da identidade ao longo da vida.	Entrevistas narrativas, relatos de vida.	Analisar como o sujeito se constrói na relação com o tempo, o outro e a cultura.
Histórias de Vida	Método que reconstrói a trajetória de um sujeito por meio de suas memórias e experiências, valorizando o contexto histórico, social e afetivo.	Vida em sua totalidade, contexto e subjetividade	Entrevistas narrativas, documentos, objetos pessoais	Antropologia, sociologia, educação, história oral, resgate de memórias locais

Fonte: Autora (2025)

Destarte, tomar uma narrativa biográfica para confirmar certos aspectos e generalizá-los, ou ainda apelar por sua representatividade, nega o caráter do método autobiográfico. A negação da subjetividade biográfica, isto é, do potencial científico de cada narrativa é um problema metodológico, que pode ser entendido como o problema do grau da representatividade de uma biografia. Quais são os critérios e as condições dessa representatividade? Quando e de que modo uma biografia pode estar na base de conhecimentos sociológicos?

Ferraroti (2010) salienta que, por um lado, a biografia servirá para uma verificação de um modelo interpretativo e será representativa se estruturar-se à volta de elementos que correspondam à projeção das variáveis do modelo no plano de uma vida individual. Porém não pode ser um instrumento de controle como nos modelos formais de investigação, que pretendem confirmar e verificar conhecimentos; pelo contrário, pretende ser fonte de novos conhecimentos. Por outro lado, o papel científico das biografias é ameaçado pela dificuldade de eleição de uma biografia para compor uma pesquisa, isto é, como se pode escolher para análise uma determinada biografia em detrimento de outra? Evidentemente a escolha de

biografias mais representativas do universo social pesquisado dependerá inteiramente do pesquisador e, portanto, do seu sistema de valores.

Contudo, frequentemente a biografia transforma-se num relatório de acontecimentos, numa verdadeira ficha sociológica coisificadora. Vai-se ao ponto de voltar a escrever em terceira pessoa e num tom burocrático – *sine ira et studio*, dizia Max Weber –, não a história de uma existência e de uma experiência humana, mas o seu esqueleto objetivado. “A que triste resultado conduziram os paradoxos epistemológicos inerentes ao método (auto) biográfico!” (FERRAROTTI, 2010, p. 42).

Embora o método autobiográfico tenha sofrido todos esses questionamentos, que negam seu potencial e especificidade, seu caráter essencial está mantido pela sua historicidade profunda e por sua unicidade. Segundo Abrahão (2004), as pesquisas autobiográficas configuram-se como uma forma de pesquisa em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os outros, como uma história autorreferente carregada de significado. Essa necessidade de falar de si como possibilidade de explicitar o não visto, o que não se mostra a não ser por este movimento autobiográfico que Delory-Momberger (2008), chama de hermenêutica prática para dar sentido à vida (bios), a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia).

O fazer docente na educação acontece carregado de subjetividade e, portanto, não pretende encontrar na forma de registro autobiográfico a solução para os problemas que existem na relação diária de todos os envolvidos no ato educativo, mas sim refletir tentando entender esta caminhada para poder ressignificá-la.

As possibilidades de o que fazer e como fazer no trabalho autobiográfico se expandem quando se afirmam que, a noção de grafia não se restringe à escrita produzida em uma língua nativa (oral e escrita), mas amplia a investigação ao incluir outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografias, audiobiografias, vídeobiografias e abre-se para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual (Bibble; biographie.com; nègrespourinconnus; biographie.net, Second Life, o Museu da Pessoa...) (PASSEGGI; SOUZA, VICENTINI; 2011, p.371).

O método autobiográfico destaca a habilidade humana de reflexividade autobiográfica do indivíduo como elemento central do processo, possibilitando que ele elabore estratégias de emancipação e empoderamento para contornar as interpretações culturais excludentes que o afetam. Entretanto, tomar posse da própria existência constitui um método eficaz,

especialmente pelo fato de que é impossível realizar uma pesquisa de maneira imparcial, uma vez que os indivíduos são influenciados por suas perspectivas pessoais a respeito de tudo, e essa influência se manifesta com a mesma evidência na maneira como conduzem suas investigações (NÓVOA; FINGER, 2014).

Dessa forma, atualmente, os eventos experimentados sujeitam-se a um processo de reconfiguração, uma vez que, quando apresentados em um contexto e em um período de vida distintos, significados diferentes são atribuídos a eles, conforme as intenções e anseios do momento específico da narração (FERRAROTI, 2010; NÓVOA, FINGER, 2014).

A formação de professores, por sua vez, diz respeito ao conjunto de vivências e práticas educativas que os educadores vivenciam para se capacitarem para o trabalho em sala de aula. Conforme afirma Nóvoa, a formação de educadores não se estabelece somente por meio de uma acumulação de saberes e habilidades técnicas, mas, igualmente, por meio de um empenho ativo com a escola e a comunidade (Nóvoa, 1992). Isso destaca a relevância não somente do saber teórico, mas também da atuação ativa e do vínculo com a realidade escolar e comunitária. A redação acerca dessas vivências é essencial para que o indivíduo analise sua atuação, contudo, o método em questão pode ser interpretado de maneiras diversas.

Na abordagem metodológica autobiográfica, os educadores têm a oportunidade de examinar de que forma suas experiências pessoais moldaram seus valores, crenças e percepções, influenciando, assim, sua metodologia de ensino. Isso também os induz a refletir acerca de suas condutas no ambiente escolar, enriquecendo sua compreensão sobre suas práticas educativas. Ademais, a metodologia autobiográfica, conforme os autores referidos, auxiliam os educadores a refletir sobre suas influências culturais e contextuais, que ampliam a compreensão das vivências dos alunos, em um processo de diálogo.

A abordagem (Auto)biográfica tanto é método, devido à vasta fundamentação teórica no seu processo histórico, quanto é técnica, pela utilização metodológica em vários contextos. O uso do método (auto)biográfico está, por sua vez, inserido no campo de pesquisas socioeducacionais, possibilitando, a partir da voz dos atores sociais, remontar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes entre a unicidade (subjetividade) e o que é científico (SOUZA, 2006, p. 29).

O método (auto)biográfico está fundamentado em uma epistemologia construcionista, interpretativa e hermenêutica, que atribui importância à subjetividade, à interpretação e à criação de significados por parte dos indivíduos. Tal circunstância confere a esta abordagem

uma robustez considerável para investigar a intrincada natureza das vivências humanas e elucidar a forma como os indivíduos constroem e conferem significado a suas existências.

Ademais, a abordagem (auto)biográfica também integra aspectos da epistemologia hermenêutica foca na interpretação e na compreensão dos significados que permeiam as experiências humanas. A hermenêutica destaca a relevância da interpretação recíproca entre o investigador e os envolvidos, reconhecendo que o sentido de uma narrativa não é estático, mas sim criado em conjunto por meio do diálogo e da interação.

3.2 A especificidade do método (auto) biográfico

A pesquisa qualitativa constitui uma metodologia de considerável complexidade e fundamenta-se em aspectos detalhados. Segundo Martins (2004), na pesquisa qualitativa, o objeto de estudo é o ser humano, “tão sujeito a modificações, complexo e que, principalmente, reage a qualquer tentativa de caracterização e previsão.” Ademais, a investigação do comportamento humano é realizada por um observador suscetível a erros e propenso a distorcer a realidade. Conforme Siqueira (2008), “todas as pesquisas qualitativas devem, obrigatoriamente, ser supervisionadas e orientadas por um tutor experiente – desde a fase de planejamento até a análise e a apresentação dos resultados.”

O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...] e que ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (Citado em Lüdke & André, 2013, p. 14).

Assim, uma intersecção entre contexto, espaço-tempo e indivíduos na execução de investigações que se alinham à abordagem qualitativa revela-se essencial e exige do pesquisador uma seleção de instrumentos e metodologias que o apoiem na busca por expandir as formas de construir as fases da pesquisa, de modo a não marginalizar a subjetividade ou silenciar os participantes implicados desde o início, passando pelo desenvolvimento, até a conclusão do processo. Ainda que temporária, da pesquisa, a importância primordial do diálogo entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos no processo de elaboração das investigações propicia um espaço para que, no âmbito da produção do conhecimento nas ciências humanas, contribuições metodológicas específicas possam ser apresentadas, cada uma com suas particularidades, fases e tempos.

Pesquisas a partir das narrativas autobiográficas estão sendo amplamente utilizadas nos estudos das ciências sociais, pois contribuem para o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Assim ocorre na Pedagogia, porque, por meio das histórias de vida, pode-se descobrir o que os professores conhecem sobre o ensino, como estão organizando seu conhecimento e como ele se transforma a partir da experiência. Em outras palavras, narrativas (auto)biográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais.

Ao mergulharem nos livros que giram em torno do aprendizado, onde as narrativas e as histórias pessoais dançam de mãos dadas, Pineau (2006) não só brilha com suas próprias ideias, mas também faz um salto triplo nas obras de Nóvoa, Josso e Dominicé, colocando um holofote no velho continente europeu. Pineau destaca que sua obra publicada em 1983, a qual abordava a autoforma e a autobiografia, estabeleceu as bases para diálogos acerca da formação e da profissionalização, levando em consideração as narrativas da vida e as perspectivas singulares de reinterpretação das memórias. O autor propõe, também, uma divisão em três etapas distintas, mencionadas a seguir, fundamentando-se nas realizações no campo acadêmico: a conscientização na década de 1980; a estruturação na década de 1990 e o desenvolvimento singular na década de 2000.

Os anos de 1980 foram uma verdadeira maratona de inovações no mundo científico, repletos de eventos e abertura de espaço para outras existências. Nesse caldeirão efervescente, também nasceu a Associação Internacional de Histórias de Vida e Formação, como uma estrela brilhando no céu da pesquisa. Essa junção representou um trabalho em equipe dos estudiosos que dividiam vivências diárias, caminhos, recordações e histórias, que passaram a ser o alvo de investigação e entendimento dentro de uma abordagem teórica e metodológica de suas criações. Pineau (2006) percebeu que essas mudanças dançantes foram fundamentais para ganhar o aplauso dos acadêmicos em relação a essas novas maneiras de gerar saber. Assim, o escritor afirma que:

Essas mudanças na pesquisa [...] impulsionou esse período de eclosão das histórias de vida em formação, como práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente. Práticas existenciais de pesquisa-ação-formação, nas fronteiras das organizações, disciplinas científicas e técnicas do trabalho. [...] essa dinâmica de fundo utópico, porém vital, tomou inicialmente a forma de redes, depois de associações que, combinando encontros e produções, abriram os anos de 1990 como período de fundação (PINEAU, 2006, p. 333-334).

Quando se fala das histórias de vida, Souza (2006) as descreve como uma exposição que acontece dentro de um quadro temporal, sendo um verdadeiro mergulho na reconstrução e na reinterpretação das lembranças e vivências pessoais. As histórias de vida ganham sentido quando os indivíduos se encontram imersos em contextos históricos, sociais e políticos, que se entrelaçam como camadas na tapeçaria do pessoal e do universal, trazendo uma explosão de riqueza para a análise. Assim, Josso (2010) percebe que as histórias se entrelaçam com os elementos da formação e das vivências que ajudam a moldar as identidades e os cenários em que elas se desenvolvem.

Assim, as histórias foram vistas como formas de ponderar sobre as experiências, as (auto)educações, os aprendizados, as repercussões dos panoramas históricos e o dia a dia da carreira de professor, neste caso, ao longo dos anos. Com a ampla disseminação, aprimoramentos no acesso, a busca acentuada por acontecimentos frequentemente divulgados de maneira excessiva e imediata, são fatores que contribuem para a superficialidade dos fatos e adota uma postura antinarrativa, em desacordo com o que Benjamin (1994, p. 203) define como um modo “artesanal de comunicação”.

Assegurando a concordância com o autor, percebe-se que a prática da autonarrativa configura uma forma de resistência e se posiciona em oposição à dinâmica social contemporânea. Tal prática convoca os indivíduos a relatarem suas histórias diante das imposições e, por sua vez, requer dos interlocutores uma abertura que possibilite a vivência e a compreensão profunda dos fenômenos apresentados, e não apenas uma atenção superficial. Dewey (2007) nota, assim, que a escolha pela interpretação exposta surge da vontade de escapar de situações que pedem ou inspiram a contemplação. Nesse cenário, nota-se uma leveza gerada pela escolha das autonarrativas, pois essas, a partir das pesquisas, têm o potencial de oferecer ensinamentos e conhecimentos fresquinhos para as pessoas.

Bolívar (2012) defende que a construção de um retrato da vida em forma de narrativa surge como uma forma fresca e autêntica de desenvolver conhecimentos e ponderações sobre a formação em ambientes já consolidados. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Brito (2010, p. 64) declara que:

As narrativas, no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, compõem fontes preciosas de produção de dados, cujo diferencial é protagonizar a vivência da escrita como alternativa para a reconstrução dos percursos do sujeito, seja na formação profissional, seja no cotidiano das práticas pedagógicas. Escrever sobre os processos formativos, sobre a ação docente desenvolvida e sobre o ser professor provoca a autorreflexão e o reencontro do sujeito com seus percursos de vida pessoal e profissional.

Assim, a narrativa se configura como uma maneira de reestruturar as trajetórias de vida em seus momentos e em seus processos formativos. Igualmente, despontam vários ângulos pessoais de cada um dos protagonistas, possibilitando a visão dos ingredientes individuais e laborais das histórias de crescimento discutidas por Souza (2007). Dessa forma, está-se de acordo com Benjamin (1994) ao dizer que o contador de histórias não apenas relata, mas também pinta, sente e absorve em seu cotidiano as diversas facetas das vivências que atravessa e as que lhe são contadas por outrem. Dessa forma, o narrador é capaz de compreender, de maneira retrospectiva ou prospectiva, suas ações, suas narrativas e as realidades das quais fez parte e que contribuíram para a sua construção. As narrativas dos professores refletem suas vivências, os ambientes em que se formaram e os conhecimentos adquiridos.

A utilização do método narrativo, visa não apenas a colaborar com a ciência da educação trazendo novas dimensões e conhecimentos como também a colocar o sujeito na posição de protagonista de sua formação e do processo de investigação sobre ela. O método autobiográfico pode ser assim considerado na visão de Esteban (2010, p. 153):

[...] desde vários anos atrás, houve uma progressiva recuperação do método autobiográfico na Antropologia, na Sociologia, na Psicologia Social e na Pedagogia. O ser humano recupera o protagonismo, em relação às excessivas abstrações e à desumanização do cientificismo positivista. Pujadas (1992); Santamarina e Marinas (1995) afirmam que esse fenômeno traz uma característica ou sintoma de uma época que podemos chamar de sintoma biográfico.

Desse modo, a história pessoal/profissional de cada indivíduo, pode refletir o discurso dominante entre os professores. Em outras palavras, narrativas (auto)biográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais. Todavia, não necessitam estar em consonância com o método autobiográfico, pois por si mesmas se constituem uma metodologia completa.

Alguns escritores mencionam a aplicação das narrativas autobiográficas, como Reis (2012), que acredita que as narrativas possuem um potencial de investigação e formação. Elas já são apreciadas por disciplinas como Psicologia, Filosofia, Linguística e Literatura há algum tempo. Nas últimas décadas, a Educação também tem valorizado o valor das narrativas como uma ferramenta de pesquisa, de aprimoramento pessoal e profissional dos docentes.

Narrativas, orais e escritas, têm sido utilizadas na história humana como recurso educativo e se constituem em instrumento cultural com grande potencial de organização do pensamento e da realidade na estruturação de aprendizagens. As experiências narradas pelos outros são significativas na compreensão da realidade, pois o ouvinte/leitor experimenta, simultaneamente com um certo distanciamento emocional e com uma certa proximidade, uma identificação com a história relatada.

As aportações da Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica possibilitam que os estudiosos que lidam com métodos qualitativos ampliem sua perspectiva sobre os assuntos e os cenários investigados, como se desvendassem um grande livro de histórias onde cada página revela nuances e detalhes únicos da vida das pessoas. Essas trilhas se tornam possíveis pela união com os protagonistas nas histórias que contam sobre suas vidas, além de reviver o resultado que emergem após uma análise sobre essas narrativas. Os textos explorados impulsionaram o surgimento dos caminhos de socialização que moldam as pessoas participantes da investigação, conectando os espaços que ocupam. Isso nos leva a considerar os estudos aqui mencionados, como uma construção híbrida, reconhecendo que a combinação entre as narrativas e relatos de vida dos sujeitos, o contexto social, histórico e político, entre outros, constituem uma rede de conexões que vincula o singular ao plural, o individual ao institucional, sem desvincular a vida, a subjetividade e a produção do conhecimento.

Freitas e Galvão (2007) explicam que as narrativas autobiográficas possibilitam perceber como se dá o processo de construção profissional dos sujeitos pesquisados ou até mesmo dos pesquisadores. Para as autoras,

Olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos com os outros e a dar sentido ao nosso posicionamento como professoras e formadoras de professores. As nossas intenções são acadêmicas, mais do que pessoais, embora saibamos que a pessoa e o profissional se interligam e se expressam de um modo completo e integrado [apud] (Moita, 1995). O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido. (Freitas; Galvão, 2007, p. 2).

As autobiografias representam um método de pesquisa que possibilita identificar os processos de profissionalização dos professores. No entanto a própria elaboração da metodologia de investigação de um trabalho, baseada na utilização de narrativas, já se

constitui numa narrativa, uma vez que a coleta de dados está intrinsecamente ligada aos percursos singulares que o professor/pesquisador construiu ao longo de sua trajetória, pois são histórias que dialogaram entre si durante a construção.

As narrativas autobiográficas com o embasamento teórico do método autobiográfico, utilizada para compor uma análise com ênfase nas narrativas de histórias de vida pessoais/profissionais de professores, pode revelar a constituição de diversos aspectos de interesse de uma investigação educacional.

Através da autoescrita, o indivíduo analisa de maneira crítica sua trajetória, práticas e experiências, conectando memória, identidade e formação. Tal abordagem reconhece a subjetividade como um componente essencial do processo de investigação, possibilitando uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos fenômenos analisados. Por sua vez, a autonarrativa favorece a escuta atenta de si, facilitando a formação de conhecimentos por meio da introspecção, da experiência e da interação entre o individual e o coletivo. É particularmente empregada em investigações que abordam educação, formação de professores e experiências transformadoras, estreitando a relação entre a pesquisa acadêmica e a realidade da vida, assim como as dimensões humanas do saber. A seguir trataremos sobre a formação de professores a partir do ensino de língua materna e suas interfaces do aprendizado geral.

4. MEMÓRIAS AFETIVAS

"Pensem nas crianças Mudas telepáticas Pensem nas meninas Cegas inexatas" (*Rosa de Hiroshima*, Vinicius de Moraes, 1954)

Nasci num Brasil marcado pela repressão, pela censura e pelo medo. A ditadura militar – instalada em 1964 e estendendo-se até meados dos anos 1980 – já havia aperfeiçoado seus mecanismos de perseguição, disciplina e silenciamento, convertendo toda voz dissidente em alvo de risco iminente de sanções punitivas. Embora esse contexto estivesse, a princípio, além do alcance da minha consciência infantil, ele rapidamente se imiscuiria na memória da minha família e, por extensão, na minha formação como professora e cidadã.

Cheguei a este mundo às sete horas da manhã de uma segunda-feira, em nove de agosto de 1971 – mês em que se recorda o bombardeio de Hiroshima e Nagasaki (por isso, a menção em epígrafe do poema de um eu-lírico ácido, com a autoria de Vinicius de Moraes). Nasci no município de Porto Nacional, então estado de Goiás, atual Tocantins³. Parafrazeando a canção, era uma cidade que já fora Real, depois Imperial, e hoje é Nacional; banhada por um rio imenso, que mais parecia um mar. Assim era aquela urbe do antigo norte goiano – hoje Tocantins – onde minhas raízes começaram a se firmar. “Tocantins: veia aberta num brejal que se derrama pelo cerrado vasto e reconfigura a estampa da paisagem” (Pedro Terra, 2005, p. 12).

Hoje, carrego comigo não apenas o legado das histórias que me foram contadas, mas também o compromisso de ensinar e de manter viva a memória daqueles que lutaram pela liberdade de expressão. Afinal, foi naquele cenário de silêncio forçado que aprendi, desde cedo, o valor inestimável de dar voz ao que importa.

Minha mãe ainda não morava em Porto Nacional, mas em Cristalândia — a “cidade dos cristais” no interior do estado. Veio à nossa cidade para uma consulta médica e, ao chegar, as dores já haviam começado anunciando minha chegada inesperada, antes mesmo do dia previsto.

Cresci ouvindo relatos sobre a ditadura, carregando comigo não apenas o medo herdado, mas também uma profunda indignação diante de um regime que criminalizava a juventude e cerceava a liberdade de expressão. Com o tempo, essa consciência histórica se fortaleceu e, ao escolher a docência, entendi que minha missão como professora de Língua Portuguesa não poderia se limitar ao ensino da gramática normativa ou à decodificação de textos. Ensinar português, para mim, é oferecer aos alunos as ferramentas para acessar discursos, interpretar criticamente a realidade e construir uma voz autêntica num mundo que, tantas vezes, tenta silenciá-los.

Durante o período da minha infância, mais precisamente em 1973, meu pai, Candido Ferreira Colino, (Figura 1) um jovem descendente de pai espanhol e de mãe indígena, da etnia Munduruku – PA, usava os cabelos longos e pretos como de sua mãe. Ele era integrante de um grupo de jovens, e foi confundido com um subversivo pelo simples fato de frequentar encontros de juventude e ostentar um visual que fugia aos padrões impostos pelo regime. Isso foi suficiente para que ele fosse abordado por agentes do Estado. Embora não tenha sido preso, a intimidação foi real e deixou marcas profundas em sua percepção sobre liberdade, poder e resistência. Ele aprendeu, na prática, que no Brasil da ditadura, a aparência e as associações sociais podiam ser tão perigosas quanto as ideias.

Nesse ano, meu pai foi procurado por um “Missionário”, um homem bem vestido, um membro da equipe de militares civil, futuro SNI- Serviço Nacional de Informação, o qual vieram conferir as informações sobre meu Pai, Irmã Revi, uma Freira Dominicana, Padre Juarez- Pároco da Catedral Nossa Senhora das Mercês⁴ e Dom Alano, pois segundo ele, isso foi devido a encenação da Paixão de Cristo na Semana Santa, em que eles tiveram como guardas, os policiais locais da época, o Sargento Odonel Lira, o Sargento Costa, o Sargento Cantuária e o Cabo Roseno.

O autointitulado missionário afirmou que aquilo era uma zombaria aos militares. Uma semana após essa visita o avião Militar pousa em Porto Nacional, para prender esse grupo de Jovens e seus mentores, pois nossa cidade era conhecida como uma cidade “subversiva”, em parte por abrigar os filhos de “Sabino Pereira”, como Athos Pereira que integrou a ALN (Ação Libertadora Nacional) e participou ativamente do movimento contra a ditadura implantada no Brasil em 1964. Por esse motivo foi perseguido e exilou-se no Chile em 1972. Athos retorna ao Brasil em 1980, com a anistia política, e dá continuidade à sua trajetória de militância. Engajado na construção de uma nova proposta de país, torna-se um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), reafirmando seu compromisso com a justiça social, a democracia e os direitos dos mais pobres.

³ Porto Nacional era um município localizado no extremo norte do estado de Goiás, com a divisão do estado, através da Emenda 13 da Constituição Federal Brasileira, de 1988, a cidade passa a integrar a região central do estado do Tocantins.

Nesse ano, meu pai foi procurado por um “Missionário”, um homem bem vestido, um membro da equipe de militares civil, futuro SNI- Serviço Nacional de Informação, o qual vieram conferir as informações sobre meu Pai, Irmã Revi, uma Freira Dominicana, Padre Juarez- Pároco da Catedral Nossa Senhora das Mercês⁴ e Dom Alano, pois segundo ele, isso foi devido a encenação da Paixão de Cristo na Semana Santa, em que eles tiveram como guardas, os policiais locais da época, o Sargento Odonel Lira, o Sargento Costa, o Sargento Cantuária e o Cabo Roseno.

O autointitulado missionário afirmou que aquilo era uma zombaria aos militares. Uma semana após essa visita o avião Militar pousa em Porto Nacional, para prender esse grupo de Jovens e seus mentores, pois nossa cidade era conhecida como uma cidade “subversiva”, em parte por abrigar os filhos de “Sabino Pereira”, como Athos Pereira que integrou a ALN (Ação Libertadora Nacional) e participou ativamente do movimento contra a ditadura implantada no Brasil em 1964. Por esse motivo foi perseguido e exilou-se no Chile em 1972. Athos retorna ao Brasil em 1980, com a anistia política, e dá continuidade à sua trajetória de militância. Engajado na construção de uma nova proposta de país, torna-se um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), reafirmando seu compromisso com a justiça social, a democracia e os direitos dos mais pobres.

Ao lado de outros companheiros de luta, passa a atuar intensamente no cenário político e cultural, sem jamais abandonar suas raízes tocantinenses. Athos Pereira faleceu em 2024 e suas cinzas foram jogadas no Lago de Porto Nacional, antigo Rio Tocantins, em uma cerimônia marcada por homenagens emocionadas de amigos, familiares e figuras políticas. Seu velório foi mais que uma despedida; foi um reencontro com a história, uma celebração de sua vida militante e de sua voz poética, que permanece viva na memória de todos que acreditam na liberdade. Seu irmão Hamilton Pereira, o poeta Pedro Tierra, também dedicou sua juventude à luta contra a ditadura militar, militando na mesma organização e sendo preso e torturado, aos 24 anos, em quartéis do Exército em Goiás e Brasília, onde foi mantido incomunicável.

Naquele período, meu pai chegou a ser detido, mas escapou de ser transferido para Brasília graças à intervenção do sargento Batista, então comandante da Aeronáutica em Porto

4 Catedral Nossa Senhora das Mercês, em Porto Nacional, Tocantins, remonta à construção de uma capela simples em 1810, por determinação do ouvidor Joaquim Teotônio Segurado. A catedral, como é conhecida hoje, foi construída no estilo românico, inspirada na Basílica de Saint Sernin, em Toulouse, França.

Nacional. Batista o conhecia dos tempos em que trabalhava na VARIG⁵ e atestou seu caráter: um profissional dedicado, íntegro e sem qualquer envolvimento em manifestações contra o regime.

O episódio envolvendo meu pai foi apenas um entre tantos que marcaram a vida de brasileiros comuns durante a ditadura militar. Ao revisitar essa história — que ele insiste em contar — descobri um verdadeiro ponto de inflexão na minha percepção sobre o poder da linguagem e a missão da educação. Assim como o regime tentava controlar corpos e mentes, ainda hoje identifico, na escola pública, mecanismos sutis de silenciamento e exclusão. A diferença é que, agora, a repressão não se faz mais por meio de fardas e cassetetes, mas pela precarização do ensino, pela desvalorização dos professores e pela dificuldade crescente de estimular o pensamento crítico em um cenário de profunda desigualdade social.

Nasci em uma época em que as fotografias eram em preto e branco, bem antes da explosão das imagens digitais e das redes sociais. Cada foto revelada possuía uma intenção e uma importância maior, pois o registro de um momento não era tão acessível e instantâneo como é hoje. A fotografia era algo pensado, restrito a ocasiões especiais ou momentos realmente significativos. Fotografar era quase um ritual, e, ao revelá-las, cada imagem carregava uma memória cuidadosamente preservada.

A estética do preto e branco também traz uma sensação de nostalgia. Essas imagens, embora limitadas em cor, carregam uma profundidade única que fala sobre o passado de forma distinta. Na era digital, o preto e branco se tornou um recurso estilístico, aplicado de forma intencional para recriar essa sensação de algo “clássico” ou “vintage”, mas na época, era simplesmente a realidade da tecnologia.

Não me lembro de muitas fotos de família, mas, ao folhear o álbum, deparei-me com uma imagem marcante: meu pai, de longos cabelos — o mesmo visual que quase o condenou.

Revendo essa foto, lembro do meu Pai, contando que quando morava em Belém estudou no Colégio Marista, e uma das coisas que ele dizia que mais o marcou foram as aulas de leituras, pois liam grandes clássicos que o fazia viajar. E esse gosto pelos livros ele apresentou a mim, e aos meus irmãos, além do gosto pelas línguas estrangeiras, apresentando-nos a língua espanhola, pois era filho de Espanhol, talvez por isso eu tenha adquirido o gosto pelas línguas estrangeiras.

5 VARIG- (Viação Aérea Rio-Grandense) foi a primeira companhia aérea do Brasil e uma das mais importantes e conhecidas do país, reconhecida internacionalmente por sua qualidade, fundada em 1927.

Quando criança também conheci a sétima arte. Meu Pai tinha uma pequena máquina de cinema antiga e passava, uma vez por semana, filmes do cinema mudo, como Chaplin, Os três Patetas, Flintstone e outros. À medida que fomos crescendo chegou a nossa fase do discos de vinil, tínhamos muitos, e ainda os tenho, com muitas histórias infantis, o que nos fazia viajar, como na história; “Se minha cama voasse”, viajar pelo mundo através do sonho, ofertado pelo prazer da leitura.

Ao escrever essa passagem, despertou-se em minha memória o instante em que comecei a me encantar pelos livros e pela leitura. Nascida e ainda vivendo em Porto Nacional, guardo vivas as lembranças da infância e daquela primeira leitura — não feita em páginas impressas, mas na própria tessitura do mundo que meus pais me apresentaram. Filha de pai paraense e mãe maranhense, cresci ouvindo suas histórias nas noites enluaradas da cidade, quando o bairro ainda se escondia na penumbra, sem iluminação, e as palavras pareciam brilhar mais do que as estrelas.

Figura 1: Imagem do meu pai
Candido Ferreira Colino



Fonte: Acervo de família: Meu Pai, 1976

Em outra foto, vejo uma garotinha de pele clara como a neve e olhos azuis tão luminosos quanto o sol. Mesmo a foto sendo em preto e branco, percebe-se um pequeno cacho que se destaca em minha cabeça. Ao meu lado está meu irmão, Júnior, com um olhar carinhoso e protetor do irmão mais velho e logo atrás, minha mãe, com a mão segurando-me. Seu olhar, pensativo, parece carregar um desejo de proteção — afinal, eu completava um ano

de vida e ainda desconhecia o significado de aniversários. Naquele instante, meu pai, quem tirou a foto, tinha vinte e nove anos e minha mãe, dezenove. Eu não era a primogênita, mas a primeira das três mulheres que viriam a compor minha família.

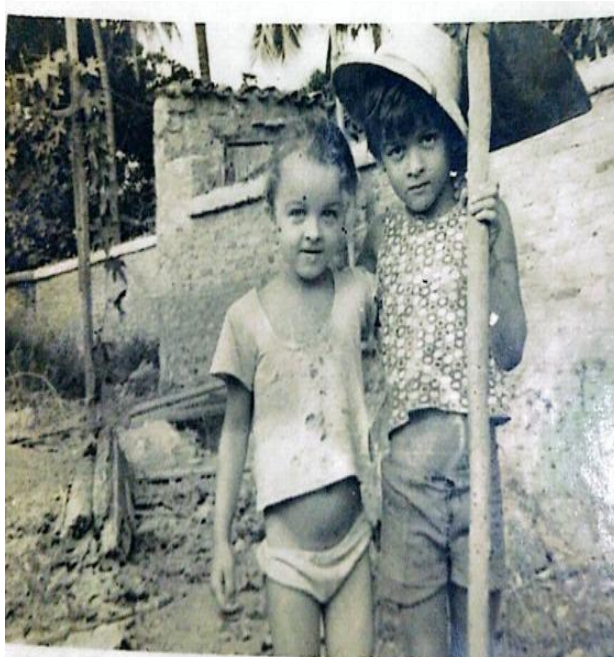
Figura 2: Comemoração do meu primeiro ano de vida:
Minha Mãe Dalma Regia, Eu e meu irmão Candido Júnior



Minha mãe, Dalma Regia, sempre imersa em reflexões, trazia no olhar enigmático a intenção de eternizar, por meio de um gesto simples, um instante que marcaria minha memória de forma única. Ao contemplar essa imagem, minha imaginação se projeta para aquele tempo, reconstruindo sensações e significados. Santaella (2015) afirma que investigar uma imagem exige captar sua essência — a alma que nela habita e se revela ao nosso sentir —, pois toda imagem é, antes de tudo, uma construção mental que pulsa com a subjetividade de quem a observa.

Guardo com nitidez na memória as brincadeiras ao lado do meu irmão mais velho — especialmente aquela que se eternizou em fotografias e no coração. Nossas tardes eram marcadas pelo jogo de bola até que, em certo dia, meu pai nos registrou no quintal: meu irmão segurava uma enxada com firmeza, enquanto eu com os cabelos revoltos, permanecia ao seu lado. Ao fundo, silencioso, o velho muro parecia murmurar sua existência: "*Estou aqui, assim desmoronado e só: velho muro de adobe sob as chuvas de março*" (Pedro Tierra, 2005).

Figura 3: Eu e meu irmão mais velho, Júnior, como o chamo carinhosamente



Fonte: Acervo de família, 1975

Dos meus primeiros anos de vida, guardo com carinho as lembranças da rua larga onde morávamos, em um casarão feito de tijolos de adobe, sem energia elétrica, com janelas amplas, portais de madeira rústica e o chão coberto por ladrilhos frios que rangiam sob os nossos passos miúdos. O quintal era imenso — nosso território de encantamento — onde eu e meu irmão corríamos livres, brincando de pega-pega, inventando mundos com a leveza que só a infância permite. Até os meus quatro anos, éramos só nós dois, companheiros inseparáveis de aventuras e silêncios. Meu pai, homem de muitos ofícios e imaginação fértil, adorava nos fotografar, capturando com sua câmera os gestos mais simples, mas que hoje revelam a beleza de um tempo sem pressa.

Manoel de Barros (2001), diz que o que a memória ama, permanece para sempre. E é nesse eterno do afeto que essas lembranças permanecem vivas, bordadas em mim com os fios da terra batida, do riso solto e do olhar atento de um pai que sabia fazer da infância uma obra de arte.

O brincar é uma das formas mais comuns do comportamento infantil, é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Através do brincar a criança conhece o meio em que vive e interage com o mesmo, desenvolve suas habilidades, criatividade, inteligência e imaginação. A experiência do brincar possibilita a criança um melhor conhecimento de si mesma, facilitando também no processo de socialização, devido a situações vivenciadas com outras crianças, ou seja, brincar é uma atividade lúdica, prazerosa e livre (Santos e Pessoa,

2015).

Para Rosa (2010, p. 66), “[...] o brincar é uma atividade a que o indivíduo se entrega, deixando-se levar pela precariedade mesma da brincadeira que consiste em estar a meio caminho entre a magia e a realidade”. Por meio do ato de brincar, a criança vivencia novas experiências e aprende a distinguir o mundo real do imaginário, como ocorre, por exemplo, em uma brincadeira de faz de conta, onde as crianças são capazes de diferenciar a realidade da fantasia.

Nessas lembranças da infância, vêm à tona as fotografias — retratos que resistem ao tempo e guardam em si o vestígio do vivido. Eu e meu irmão posávamos como modelos em fotos de rosto, eu, no estilo das tradicionais fotos portuguesas, com lenços na cabeça cenários compostos com cuidado. Ainda conservo um desses quadros, verdadeiro relicário da memória familiar. Ali não há apenas rostos — há presenças que persistem. É a infância suspensa, intacta, como se pedisse para não ser esquecida. Como escreveu Barthes (1984, p. 93), “a fotografia é o advento de mim mesmo como outro: uma dissociação interior da própria identidade, um testemunho silencioso de que algo foi e já não é mais”. Mas naquele quadro, o que “foi” ainda pulsa: é a memória resistindo ao desaparecimento, é o afeto transformado em imagem que me devolve, a cada olhar, a doçura de um tempo que me funda.

Figura 4: Eu, com três anos, posando para meu Pai- “Portuguesinha”.



Fonte: Acervo de família, 1975

Em outra imagem, que ainda mantenho viva na lembrança, estou em pé sobre um “jirau” — uma tábua improvisada que servia como pia para lavar as louças. Tenho nos pés o chão da simplicidade e, no corpo, um vestido verde com passa-fitas, feito com carinho pelas

mãos de minha mãe. A cor, embora ausente na imagem em preto e branco, jamais se apagou da minha memória. É como se aquele verde ainda brilhasse dentro de mim, insistindo em florescer mesmo onde tudo parece cinza. Na fotografia, sou apenas uma criança sobre uma tábua; na lembrança, sou a própria infância erguida sobre instantes de delicadeza e resistência. Como escreveu Bachelard (1993, p. 19), “a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz”. E foi sobre aquele jirau improvisado que minha infância aprendeu a sonhar — entre o afeto, o gesto simples e a memória que se eterniza.

Figura 5: Eu e meu vestido predileto, verde, com passa-fita



Fonte: Acervo de família, 1975

Benjamin (1994), diz que cada imagem possui uma aura, que é a distância única e intransmissível de um objeto, independentemente de quão perto que ela esteja. Essas fotografias, para mim, são mais do que imagens estáticas: são evocadoras de um tempo, de uma sensibilidade, de uma infância marcada por simplicidade, imaginação e afeto.

Passei uma parte de minha infância como a primeira filha do sexo feminino, cercada de atenção e afetos, até por volta dos quatro anos, quando minha vida familiar começou a se transformar. Lembro-me vividamente do momento em que fui, como se dizia na época, “colocada no canto” — expressão que, ainda que dita com leveza, marcava a chegada de uma nova irmã. Agora éramos três filhos em casa. A imagem da minha mãe, com aquele barrigão enorme, ainda está viva na minha memória: eu, pequena, abraçando suas pernas e olhando para cima com curiosidade e uma pontinha de apreensão.

Dois anos após o nascimento da minha primeira irmã, veio ao mundo a caçula da família, completando o ciclo da maternidade da minha mãe: quatro filhos, um homem e três mulheres. A chegada das minhas irmãs não apenas redefiniu a dinâmica da casa, mas também

me reposicionou emocionalmente — deixei de ser a única filha mulher para me tornar a irmã do meio, um lugar simbólico que, ao mesmo tempo em que me desafiava, também me ensinava sobre partilha, escuta e presença.

Essa transição — de filha única para irmã — foi, sem dúvida, uma mudança profunda na minha percepção de mundo. Reposicionei-me afetivamente, redefini meu lugar no núcleo familiar e, talvez sem perceber na época, comecei a desenvolver um olhar mais atento sobre as relações humanas. Essa experiência me ensinou, desde cedo, a importância de compreender o outro e de me compreender como parte de um coletivo, o que, mais tarde, ecoaria também na minha prática docente.

Essa transformação que ocorreu em minha vida, de única filha mulher, tornar-me a segunda, fez com que a minha trajetória de vida tivesse um outro caminho, e essa transformação me fez refletir como indivíduo moldando minha nova posição na vida familiar.

Minha identidade foi moldada em uma família de trabalhadores, operários, trabalhadores autônomos e informais, como artesãos, costureiras, parteira, açougueiro, vaqueiro, mascate, vendedor de livros, comerciário, entre outras ocupações que meus antepassados desempenhavam para prover o sustento da família, em um cenário social caracterizado por disparidades.

Desde a infância, entendi que o direito ao acesso à educação não era garantido de forma plena para todos. Eu e meus três irmãos cursamos toda a nossa educação básica no Colégio Sagrado Coração de Jesus, administrado por freiras dominicanas em Porto Nacional - TO, isso foi possível graças à luta diária dos meus pais, especialmente à minha mãe que se dedicava ao máximo para garantir um ensino de qualidade.

Aos cinco anos, comecei minha jornada no Jardim de Infância em Porto Nacional – TO, no Colégio Sagrado Coração de Jesus (CSCJ), conhecido entre os moradores como o colégio das freiras. Esse ambiente escolar, marcado por uma estética delicada e um cuidado especial dedicado à infância, despertou em mim um profundo encantamento. A biblioteca acolhedora, os jardins bem cuidados, a capela silenciosa, as salas espaçosas e as rotinas organizadas ajudaram a construir em meu imaginário uma imagem positiva da escola — um lugar de descobertas, pertencimento e afeto.

Minha experiência nessa escola religiosa foi um verdadeiro espaço de descobertas — da leitura, das artes e da convivência — que influenciaram profundamente meu olhar sobre o mundo e sobre a prática docente. Ao longo desse percurso, comecei a compreender que a

escola não ocupa uma posição neutra na sociedade; ela reflete e perpetua desigualdades, mas também tem o potencial de transformá-las. Como ressalta Bagno (2012), “a escola pode ser tanto instrumento de manutenção das desigualdades sociais quanto espaço de construção de justiça social e emancipação dos sujeitos”.

Havia um preconceito discreto, porém constante, que separava dois universos: de um lado, a escola pública, marcada por limitações estruturais e pedagógicas; de outro, o ensino privado confessional, envolto em um imaginário de qualidade e prestígio, embora também reproduzisse os valores conservadores da época. Conforme destaca Saviani (2008), “a educação escolar no Brasil sempre esteve condicionada pela dualidade estrutural de um ensino para as elites e outro para as classes populares”.

Hoje entendo que, embora de forma não sistematizada, aquela escola desempenhava uma função social importante naquele contexto sócio-histórico: formar crianças para a convivência comunitária, fundamentada em valores cristãos e disciplinares. No entanto, tratava-se de uma instituição com traços elitistas, que refletia um recorte de classe comum a muitos espaços escolares da época. Apesar de ser filha de pais “forasteiros”, como costumavam nos chamar, mas, eram trabalhadores humildes que não tinham muito luxo, eu era vista como parte da elite, revelando as complexas percepções sociais que permeavam aquele ambiente.

Por estudar no Colégio Sagrado Coração de Jesus, administrado pelas Irmãs Dominicanas, também integrei o coral, o qual estava diretamente ligado à igreja. E no ano de 1978 fomos convidadas para a inauguração da ponte sobre o Rio Tocantins. Esse acontecimento representou uma transformação profunda não apenas na paisagem de Porto Nacional, mas também em seu destino histórico e socioeconômico.

Mais do que uma realização da engenharia, a ponte simbolizou a abertura de caminhos — físicos e simbólicos — para a cidade e as comunidades ao redor. Antes dela, a travessia do rio dependia das balsas, que impunham limites à circulação de pessoas, mercadorias e, também, de ideias. Com sua construção, iniciou-se uma nova etapa de integração e desenvolvimento, alterando o ritmo da vida local e conectando Porto Nacional a novos horizontes.

Eu era apenas uma criança, mas guardo com nitidez a emoção de ter participado da cerimônia de inauguração. Nossa regente era Tia Jan Macedo, professora inesquecível que, com sua sensibilidade e dedicação, nos guiava com firmeza e afeto. Cantar naquele dia, sob o

céu aberto, diante de autoridades e da população reunida, foi mais do que uma apresentação — foi um rito de passagem, uma lição de pertencimento e cidadania que deixaria marcas profundas em minha formação.

Figura 6: Inauguração da Ponte sobre o rio Tocantins 1978.



Fonte: Acervo de família, 1978

A ponte representou a abertura de rotas estratégicas, promovendo a integração entre o norte e o sul do antigo Estado de Goiás e, posteriormente, estabelecendo a conexão entre as margens territoriais que delineariam a configuração do futuro Estado do Tocantins. Essas margens, diversas em suas características culturais, econômicas e sociais, constituíram os espaços cujas dinâmicas e interações seriam determinantes para a formação da identidade regional e para os processos de desenvolvimento econômico e social da nova unidade federativa. Para mim, que participei da cerimônia de inauguração como integrante do coral da igreja, esse evento simboliza uma metáfora significativa da trajetória pessoal e coletiva: a passagem da margem do isolamento à margem da possibilidade, da transformação e da construção de novas identidades socioculturais.

Da mesma forma que a ponte une regiões, minha trajetória de vida e formação como educadora também é construída através das travessias — culturais, sociais, emocionais e políticas — que moldaram minha perspectiva do mundo e do papel da educação como elo entre a realidade e o anseio de mudança.

Chegando ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, já adolescente, comecei a perceber com mais clareza as contradições do sistema em que vivíamos. A censura ainda controlava a mídia e a educação seguia um modelo tecnicista, mas os ventos da mudança começavam a soprar. Eu me interessava por literatura e devorava livros que, muitas vezes, eram malvistas pelo sistema educacional da época. A leitura se tornava, para mim, uma forma de resistência, um meio de enxergar além das versões oficiais da história.

Após o grande período que passamos, em 1984, quando o movimento “Diretas Já” tomou as ruas, eu já possuía uma consciência mais aguçada sobre o que estava em jogo. A luta pelo direito ao voto direto para presidente acendeu em mim a esperança de um país mais democrático e justo. Lembro-me de acompanhar os debates, as manifestações e o crescente clamor popular por mudanças. Dois anos depois, o processo de redemocratização avançava e, em 1988, a nova Constituição Federal foi promulgada, garantindo direitos fundamentais que, até então, eram apenas uma aspiração.

Minha juventude foi atravessada por essas transformações políticas e sociais, e a educação sempre esteve no centro das minhas inquietações. Eu ansiava por um ensino que estimulasse o pensamento crítico, que não apenas transmitisse conteúdos, mas também me ajudasse a interpretar e questionar a realidade. Foi esse desejo que me levou a seguir o caminho do magistério, na busca por um modelo de educação que não alienasse, mas libertasse. Como afirmou Paulo Freire, "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". Eu acreditava – e ainda acredito – que o ensino deve ser um ato de liberdade e conscientização, permitindo que os alunos compreendam criticamente a realidade e se tornem protagonistas de suas próprias histórias.

No início da década de 1990, quando o *impeachment* de Fernando Collor de Mello ocorreu em 1992, eu já trilhava os primeiros passos na docência. Mais uma vez, testemunhei a força da mobilização popular, agora contra a corrupção, nesse momento eu não estava nas ruas levando meu grito, mas estava trazendo ao mundo o meu segundo filho Filipe Hilário, mas não deixando de perceber como a política sempre esteve intrinsecamente ligada à vida de cada cidadão.

Carrego em minha trajetória marcas profundas de um Brasil que, na época do meu nascimento, respirava a vigilância e o silenciamento impostos pela Ditadura Militar. Cresci observando como a simples aparência — como os cabelos longos de meu pai, que o levaram a ser confundido com um subversivo — ou a participação em um grupo de jovens podiam despertar desconfiança e punição. A infância, assim, foi atravessada pela percepção precoce de que o corpo, a voz e os modos de existir podem ser regulados pelo Estado, definindo quem pode falar, circular ou pertencer.

Essas experiências, impregnadas de afeto e medo, formaram em mim uma consciência crítica sobre os efeitos do autoritarismo na vida cotidiana. Aprendi que, mesmo quando a repressão não se anuncia com armas nas ruas, ela pode se alojar nos gestos, nos discursos e nas instituições. Ao revisitar essas memórias, percebo o quanto elas moldaram minha relação com a linguagem, com a escola e com a docência — espaços nos quais desejo cultivar pensamento crítico, autonomia e pluralidade.

Foucault (1979) nos lembra que o poder circula, atravessa corpos e produz subjetividades. Assim, ao revisitar minha infância, compreendo como essas relações de poder não se restringem a grandes discursos políticos; manifestam-se em pequenos gestos, olhares e instituições. A escola — lugar ao qual dediquei minha vida — sempre me pareceu espaço de resistência, onde a palavra poderia florescer em liberdade, contrariando heranças autoritárias.

Porém, em 2025, a escola pública onde atuo há décadas foi transformada em um colégio cívico-militar. Senti novamente a presença de um discurso disciplinar que Foucault descreve ao tratar da vigilância e do controle dos corpos. A militarização da escola me atravessa não apenas como gestora e professora, mas como sujeito que viveu, na infância, os efeitos de um regime que cerceava vozes e restringia modos de existir.

Freire (1996) defende que a educação deve ser prática da liberdade, fundamento que contrasta com a lógica militar, estruturada na obediência, padronização e verticalidade das relações. O modelo cívico-militar produz um sujeito treinado para cumprir, não para perguntar; para disciplinar-se, não para pensar criticamente. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que tensiona valores democráticos e limita o exercício da alteridade.

Dessa forma, minha história se entrelaça com dilemas maiores: um país que lutou pela redemocratização, mas que, paradoxalmente, investe em modelos escolares inspirados na lógica castrense. Moita Lopes (2006) lembra que somos sujeitos discursivamente constituídos; logo, práticas escolares regimentadas moldam subjetividades alinhadas ao controle, não à

emancipação. A implantação desse modelo em meu espaço de trabalho reativa em mim perguntas profundas: Por que, depois de tantas lutas pela democracia, adotamos modelos que evocam práticas de silenciamento? Que ideologias sustentam essa escolha?

Rajagopalan (2003) destaca que as identidades são fluidas e resultam de negociações constantes. Assim, minha experiência, atravessada pela Ditadura e pela militarização recente da escola, evidencia uma disputa contemporânea entre discursos: de um lado, o ideal democrático de participação e pluralidade; de outro, a reafirmação de valores autoritários naturalizados como “disciplina”, “ordem” e “melhoria da qualidade”.

Tais discursos operam para produzir consensos sociais, como argumenta Bourdieu (1998), segundo os quais a autoridade militar seria solução para problemas educacionais que, na realidade, são estruturais: falta de financiamento, formação docente insuficiente, desigualdades profundas.

Assim, as contradições que marcam minha vida — nascer sob o peso da Ditadura e, décadas depois, trabalhar em uma escola cívico-militar — revelam que o passado não se encerra: ele reinscreve-se, transforma-se e, muitas vezes, retorna travestido de solução. Minha escrita busca, portanto, tornar visíveis esses atravessamentos, denunciando como políticas educacionais autoritárias são reinstaladas em um país que ainda não elaborou plenamente suas feridas históricas.

Ao costurar essas lembranças — do Brasil em preto-e-branco à inauguração da ponte, do álbum de família às primeiras leituras, do medo herdado à esperança aprendida — reconheço que minha história se fez de travessias. Entre silenciamentos e vozes, disciplina e criação, interior e mundo, cada experiência me ensinou uma gramática ética da existência: ver, sentir, nomear e, então, agir. É nesse tear que Viver é adaptar-se ganha corpo: adaptar-se não como concessão, mas como gesto crítico de reinvenção cotidiana — o de transformar heranças em responsabilidade, imagens em leitura, afetos em projeto pedagógico. Foi assim que a menina que descobriu o poder das palavras se tornou a professora que as oferece como abrigo e impulso: para que outras infâncias atravessem seus rios, construam suas próprias pontes e aprendam a ler a vida com autonomia, sensibilidade e coragem.

4.1 As influências familiares que me moldaram

Foi nesse contexto que se iniciou minha trajetória escolar. Aos seis anos de idade, conforme permitido pelas normas da época, dei meus primeiros passos no universo das letras em uma escola que, hoje, é considerada tradicional em minha cidade, embora, naquela época, fosse a única instituição particular disponível. Tratava-se do Colégio Sagrado Coração de Jesus, fundado pelas Irmãs Dominicanas da Congregação de Nossa senhora do Rosário de Monteils, França, em 1904, cuja presença continua viva e atuante na comunidade local. Lembro-me da sensação de novidade e encantamento ao atravessar os portões daquela escola, com seus corredores largos, carteiras alinhadas e o cheiro característico de lápis recém-apontado. Foi ali, entre cantigas, cadernos pautados e os primeiros traços inseguros, que comecei a se desenhar minha relação com o conhecimento, marcada desde cedo por curiosidade e afeto.

Paralelamente ao meu ingresso na escola, meu pai iniciava uma nova etapa profissional: tornou-se o único vendedor de livros didáticos da cidade. A presença constante de livros em nossa casa, com suas capas coloridas e páginas cheias de imagens e palavras misteriosas, despertou em mim um fascínio imediato. Eu ainda não sabia ler, mas passava horas folheando aqueles volumes, curiosa com o universo que se escondia ali.

No ano seguinte, já alfabetizada, meu desejo de decifrar os textos se intensificou. Queria ler tudo, compreender tudo — como se cada palavra revelasse um novo pedaço do mundo. A leitura, para mim, não era apenas um exercício escolar, mas uma aventura silenciosa, íntima, repleta de descobertas. Esse impulso pela leitura foi, sem dúvida, alimentado pelo constante incentivo da minha família, que sempre valorizou o conhecimento e compreendia o poder transformador da palavra escrita.

Conforme ressaltado por Emília Ferreiro a leitura e a escrita vão além de um mero exercício técnico; são um processo de construção de significados. Foi precisamente neste processo - afetivo, simbólico e formativo - que o início do meu amor pelas letras começou a brotar.

A influência da minha família foi tão determinante nesse percurso que recordo com nitidez como os livros se tornaram parte do cotidiano. Galvão (2004, p. 141) enfatiza que o papel da família nas vivências de letramento é “tão forte que, em alguns casos, sobrepõe-se à escolaridade ou à profissão dos filhos”. No meu caso, foi esse ambiente familiar permeado por livros e palavras que me impulsionou a trilhar o caminho do magistério, com a certeza de que a leitura é uma das formas mais potentes de emancipação.

Desde muito cedo, o encantamento pelos livros de línguas estrangeiras despertou em mim uma paixão profunda pelas Letras. Havia um livro especial que me fascinava: vinha acompanhado de uma régua vermelha que, ao ser posicionada sobre as palavras, revelava automaticamente suas traduções. Para mim, criança curiosa e ávida por descobertas, aquilo era pura mágica — como desvendar um segredo escondido em outro idioma. Vaidosa por ter acesso a esse “poder”, quis logo mostrar a novidade aos meus coleguinhas.

Em um desses dias, levei o livro para a escola. Era hora do intervalo, e estávamos sentados no chão, partilhando aquela pequena maravilha, quando um vendaval repentino tomou conta do ambiente. Os trovões ribombavam, o vento uivava entre as janelas e pedras começaram a bater no telhado: era uma tempestade de granizo — a primeira que víamos. Assustados, corremos para debaixo da mesa da professora, e o livro mágico ficou esquecido sobre as carteiras, abandonado no meio do caos. Mas a memória desse momento, feita de espanto e fascínio, nunca se apagou.

Outra lembrança marcante foi o dia em que chegaram, em minha casa, alguns livros que seriam vendidos por meu pai. Em meio àquelas obras, encontrei *O Menino do Dedo Verde*, de Maurice Druon (1957). A capa me atraiu de imediato. Pedi que meu pai me desse o livro e, generosamente, ele o fez. Li com entusiasmo, página por página, e fui cativada pelo personagem Tistu, um garotinho dotado de um dom mágico: tudo o que ele tocava com seu polegar verde transformava-se em flores e plantas. Sensível e consciente, Tistu compreendia que seu dom não era um privilégio, mas uma responsabilidade: ele queria tornar o mundo um lugar melhor.

Essa mensagem ecoou em mim por muito tempo, mesmo antes que eu compreendesse sua profundidade. Anos depois, percebi que, assim como aquele menino, eu também carregava uma força transformadora — construída, sobretudo, pelo letramento vivido em meu contexto familiar. Por meio da leitura e do ensino, descobri que também poderia intervir no mundo e transformar realidades. Como escreveu Bartolomeu Campos de Queirós (2008, p. 17): “O livro é uma casa onde a gente mora e, ao sair, leva consigo o que construiu lá dentro.” *O Menino do Dedo Verde* foi uma dessas casas primeiras onde morei, e que, de algum modo, alicerçou o que viria a ser minha trajetória como professora e formadora de leitores.

Conforme Odilon Moraes (2019), as figuras ganham novas interpretações quando dançam junto com as palavras, que, por sua vez, intencionalmente ficam pela metade, recebendo significados renovados ao se entrelaçarem com as imagens. O livro ilustrado,

portanto, brilha na sua conexão indissolúvel, onde as palavras dançam com as imagens e o próprio volume se torna um verdadeiro personagem da história.

A investigação histórica acerca da formação no âmbito do livro ilustrado tem se revelado significativa para resgatar sua trajetória e aprimorar a compreensão de sua função contemporânea. As ilustrações, que com o passar do tempo se transformaram na marca registrada das obras para o público infantil, desempenham, nas edições cheias de imagens, diversas funções, explorando vários ângulos narrativos e significativos, desafiando nossa mente de leitores ávidos por novidades e interpretações (Lajolo e Zilberman, 2003). Além disso, o livro, esse companheiro de papel que nunca nos abandona, foi desvendado em todas as suas nuances e mistérios ocultos.

Entre os diversos gêneros de literatura infantil e suas respectivas formas de narrar, o livro ilustrado tem se tornado tema de investigação e valorização por parte de estudiosos, artistas e apreciadores. Para alcançar a essência do livro ilustrado, é imprescindível separar essa ideia daquela que se refere a um livro com desenhos, pois nesse último exemplo, as imagens aparecem diretamente das palavras; ou seja, elas capturam a visão que o artista tem do que é transmitido pelo vernáculo (Moraes, 2019).

Desse modo, a figura se manifesta por conta do que está gravado. Apesar de enriquecer a história com novos detalhes e abrir portas para uma explosão estética e inventiva, o livro ilustrado, nesse cenário, brota da escrita. É fundamental destacar que distinguir um livro repleto de desenhos de um livro ilustrado não implica em abrir uma disputa ou avaliar qual deles é superior, uma vez que essas classificações são apenas maneiras distintas de narrar uma trama literária (Moraes, 2019).

Ao ver o livro como um bate-papo impresso, como se fosse um integrante da conversa verbal, é possível perceber que os significados e interpretações das histórias contidas nos livros ilustrados não são só fruto das ideias dos autores, mas também da dança que os leitores fazem com a obra, ao se envolverem com o livro em sua forma multiforme (Sipe, 2008). Quem são os indivíduos que leem? Quais são suas vivências relacionadas à prática da leitura? Quais são os diferentes aspectos da vida do leitor? Quais são os momentos em que nos jogamos na dança com as palavras da literatura? Todos esses componentes se entrelaçam na forma como os leitores percebem o livro, em sua essência do que foi escrito, e no que transmitem sobre a experiência da leitura, ajudando na criação de interpretações e significados para a obra.

Ao folhear um livro ilustrado, a criança avalia a distinção entre o mundo da imaginação e a realidade. As representações enganosas atuam como marcos para identificar a urgência de uma transformação interna. Conforme Nikolajeva (2014), o adolescente acredita que as personagens possuem uma vida externa à sua representação no texto, que possuem pensamentos que impulsionam suas ações e, como consequência, que apresentam dimensões éticas, incluindo a capacidade de exercício do livre-arbítrio. A crítica literária em questão expõe que a ficção gera cenários simulados, nos quais ocorre um engajamento emocional com as personagens literárias, pois o cérebro humano é capaz de representar as metas de outras pessoas da mesma forma que consegue antecipar as nossas (COLOMER, 2007).

Tais leitores adotam o papel de personagens, caracterizando uma espécie de narcisismo literário. Essa postura é limitada pelas vivências dos leitores e não garante a empatia. Diferentemente da identificação, a empatia caracteriza um componente social que se respalda na capacidade de entender a mente de outras pessoas, sem inevitavelmente compartilhar suas ideias ou experiências emocionais. (Colomer, 2007). Entretanto, há uma significativa inclinação nas investigações e na mediação da literatura infantil que favorece a identificação imersiva, geralmente por meio da utilização do personagem principal (Nikolajeva, p. 31, 2012)

Os livros infantis de hoje, cheios de imagens coloridas, brincadeiras gráficas, uma mistura de texturas e estilos variados, trazem tanto histórias clássicas quanto criações contemporâneas. Eles conseguem prender os olhos dos pequenos e abrir as portas para o fascinante e misterioso mundo das palavras. Isso propicia várias e significativas aprendizagens, além de incentivar o gosto pela leitura, contribuindo, portanto, não apenas para a alfabetização, mas também para o letramento do indivíduo.

[...] um bom livro ilustrado não se sustenta apenas com grandes efeitos de técnica. É preciso um bom desenho, um bom texto e uma boa montagem. Como uma expressão artística, em que o livro é o suporte, deve-se considerar a virada das páginas, a sequência, o fluxo e o ritmo das imagens e como estes se relacionam com as palavras. (HIRATSUKA, 2017).

A literatura voltada para as crianças não é apenas um brinquedo na prateleira da infância, mas um verdadeiro passaporte para o universo das palavras. Esse tesouro literário abre as portas para uma infinidade de leituras e interpretações, aguça a curiosidade e mergulha a criança nas delícias da leitura, como se fossem piratas em busca do tesouro escondido do conhecimento. Entre os variados recursos disponíveis, a ilustração brilha como uma joia

preciosa, especialmente por sua conexão com o mundo da imaginação e com a infância. É um erro crasso para educadores e pesquisadores deixarem esse aspecto de lado ou subestimá-lo. Afinal, como bem disse Faria (2004, p. 45), “Em ótimos livros infantis recheados de ilustrações, o texto e a imagem dançam juntos, cada um ajudando a contar a história de forma completa.”

A escritora Ana Maria Machado, no seu livro “Como e por que ler os clássicos universais desde cedo” (2002), mostra como a leitura dos clássicos, especialmente os infantis, pode proporcionar descobertas e nos renovar positivamente. A autora ainda ressalta que a leitura deles é um direito, não um dever imposto “por meio de um sistema de forçar a ler só para fazer prova” e, assim, “tentar criar gosto pela leitura” (Machado, 2002, p. 15); logo, a imersão de crianças e jovens no mundo dos livros deve ser feita da maneira mais natural possível, a fim de que se possa criar o gosto pelo ato da leitura sem profundos traumas.

O uso da fantasia na literatura infantil é mais um recurso de adequação do texto ao leitor já que a criança compreende a vida pelo viés do imaginário. A partir da transfiguração da realidade pela imaginação, o livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos. (Aguiar, 2001).

E, com esse intuito de querer transformar o mundo através da leitura, é que me vi como uma mediadora responsável pela implementação da prática da leitura – professora elaborando estratégias significativas para que assim, eu pudesse formar um leitor de forma consciente, simplesmente pela prática concreta e efetiva do ler, pois esse relacionamento com os livros, de uma maneira preciosa, seria um novo gerador de bons leitores.

E, nesse desejo de querer crescer mais, começo a minha saga pelo mundo dos livros, procurando devorá-los. Até que um dia, com meus doze anos, estava no sexto ano, achei um livro interessante, *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, me chamou a atenção o local onde se passava a história, os cortiços do Rio de Janeiro, no qual eram descritos minuciosamente o cotidiano, as dificuldades e as interações entre os moradores, além de revelar as condições precárias e a diversidade social.

O conservadorismo dentro do contexto escolar geralmente se revela por meio da busca de controle sobre as leituras que são consideradas adequadas e apropriadas para os estudantes, e isso acaba refletindo as ideologias que predominam em certos períodos históricos da literatura. As decisões sobre o que deve ser lido pelos alunos muitas vezes são influenciadas por essas correntes ideológicas, que definem quais obras são aceitas ou rejeitadas, gerando um

ambiente que, por vezes, limita a diversidade de pensamento e o acesso a diferentes perspectivas literárias.

Essa experiência me marcou profundamente quando, no ano final do meu Ensino Fundamental, decidi ler a obra literária “O Cortiço”, escrita por Aluísio Azevedo. Na ocasião, minha professora de Língua Portuguesa, uma mulher que se mantinha firmemente ancorada em suas convicções, percebeu que eu estava envolvido na leitura desse livro. Preocupada com o conteúdo que eu estava consumindo, ela fez uma visita à minha residência, onde conversou com minha mãe e expressou sua preocupação, afirmando que eu estava imersa em um livro considerado obscuro e inadequado para a minha faixa etária.

Ainda não havia conseguido chegar até Rita baiana, mas, de qualquer maneira, fui impedida de prosseguir com a minha leitura. Contudo, isso não me impediu de sustentar o meu sonho de transformar o mundo à minha volta ou, pelo menos, impactar as pessoas que me cercavam, dentre elas, a minha professora de Língua Portuguesa, que lecionava na época em que eu estava cursando o nono ano do ensino fundamental. É possível que a professora, devido à sua visão conservadora, não conseguisse compreender a relevância de se levar em consideração os diversos fatores sociais que eram abordados no livro.

Essa falta de entendimento a impedia de reconhecer a importância de contextualizar tanto o ensino quanto o aprendizado das práticas de leitura e escrita, essenciais para um desenvolvimento educacional mais amplo e inclusivo. Assim, a capacidade de relacionar o conteúdo com a realidade social dos alunos poderia ter proporcionado uma abordagem mais eficaz e significativa. Com o tempo, foi nessa ausência que encontrei o impulso para me tornar a professora que sou hoje: lutadora, inquieta e comprometida com a transformação. Busco, pela via da leitura e da escuta sensível, construir pontes entre o conhecimento e a vida cotidiana dos estudantes, reconhecendo seus saberes, histórias e modos de ser. Minha prática docente, assim, nasce da convicção de que ensinar é abrir caminhos, provocar perguntas, ampliar horizontes — e nunca apagar a voz de quem aprende.

Ao revisitar essas memórias, percebo que as influências familiares que me moldaram ultrapassam a simples presença dos livros em casa. Elas representam a base afetiva e simbólica que sustentou meu desejo de compreender o mundo pelas palavras e, mais tarde, de compartilhá-lo com meus alunos. Foi nesse ambiente permeado por curiosidade, incentivo e amor pela leitura que aprendi que viver é também adaptar-se — transformar o que se lê, o que se sente e o que se ensina em novas formas de existir. Assim, as lembranças da infância, os

livros que me encantaram e até os obstáculos impostos pelo conservadorismo escolar foram se entrelaçando para formar a professora que hoje narra sua própria história: uma leitora que aprendeu, desde cedo, que ensinar é um ato de resistência e esperança, e que cada leitura pode ser o início de uma nova adaptação à vida.

4.2 Encerramento de um ciclo: Novos sonhos, desafios e conquistas

Encerram-se aqui o ciclo das memórias afetivas e da formação básica — uma infância atravessada por silenciamentos políticos, despertar leitor, primeiras experiências escolares e a tessitura de valores familiares — e abre-se o tempo das escolhas de vida. O fio condutor de Viver é adaptar-se assume outra feição: transformar a leitura do mundo em projeto de docência, fazer da universidade (FAFING/UNITINS) e das primeiras salas de aula o laboratório vivo onde os sonhos ganham método, as convicções se testam e a identidade profissional começa a se escrever entre Letras, literatura e língua inglesa. Começo uma nova jornada de aprendizagem.

Minha juventude foi marcada por intensas transformações políticas e sociais, que impactaram diretamente minha percepção de mundo. Foi nesse contexto de efervescência histórica e busca por mudanças que a educação passou a ocupar um lugar central em minhas inquietações. Desde cedo, ansiava por um ensino que extrapolasse os limites da mera transmissão de conteúdos, que promovesse a reflexão, a criticidade e o questionamento da realidade.

Esse anseio me conduziu naturalmente ao caminho do magistério. Eu desejava encontrar, ou talvez construir, um modelo educacional que não alienasse, mas que libertasse. Acreditava, e ainda acredito, que ensinar é um ato de liberdade e de consciência. O espaço escolar deve ser, acima de tudo, um território de formação crítica e cidadã, no qual os alunos possam compreender o mundo e agir sobre ele de forma transformadora.

Ao concluir o ensino médio, já profundamente envolvida pelo fascínio da leitura e das palavras, senti que era hora de seguir um caminho que unisse conhecimento, expressão e descoberta. Com apenas 17 anos, movida pelo desejo de ser livre, de explorar o mundo e compreender outras culturas, decidi prestar vestibular para o curso de Letras. Pouco tempo

depois, fui aprovada e iniciei minha formação na Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (FAFING), localizada no município de Porto Nacional (TO). A instituição, autorizada a funcionar pelo Decreto nº 91.365 de 21 de junho de 1985, ofertava cursos voltados exclusivamente à formação de professores, entre eles Letras, História, Geografia e Ciências Biológicas (licenciatura curta). Em 1990, a FAFING foi incorporada à Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), ampliando seu alcance e consolidando-se como referência na região norte do país.

Foi nesse ambiente acadêmico que a Língua Inglesa, até então uma paixão cultivada de forma autodidata, ganhou novos contornos e se transformou em um compromisso profissional. Ainda durante a graduação, tive a oportunidade de iniciar minha trajetória como professora de inglês, função que exerci por cinco anos, paralelamente ao ensino de Língua Portuguesa. Esse período foi decisivo para minha formação, pois, ao mesmo tempo em que aperfeiçoava minhas práticas no ensino da língua estrangeira, mergulhava no universo literário da Língua Materna. Foi nesse contato diário com textos e autores que me encantei especialmente com os poetas da Era do Romantismo e suas obras, cujas temáticas de subjetividade, idealização e liberdade dialogavam intensamente com meus próprios anseios e visões de mundo.

Um acontecimento marcante na minha trajetória acadêmica foi ter sido colega de turma da minha mãe. Mulher batalhadora, havia cursado o magistério e, aos 37 anos, ingressou na faculdade de Letras, onde se graduou e foi aprovada em concurso público. Ver sua trajetória de emancipação por meio da educação reforçou em mim a certeza de que o conhecimento é uma força capaz de reescrever destinos.

A FAFING, ainda em fase de consolidação, contava com um corpo docente diversificado. Era comum termos professores com especializações em áreas distintas das disciplinas lecionadas. Lembro-me, por exemplo, da professora de Língua Inglesa, que era delegada civil formada em Direito, mas apaixonada pelo idioma. Seu nome era Dra. Nice, e apesar de não ser da área de Letras, conduzia suas aulas com entusiasmo e domínio, marcando positivamente nossa formação.

Tive aulas com médicos e psicólogos em componentes curriculares que hoje já não fazem parte do currículo do curso de Letras. Foi nesse ambiente que tive o primeiro contato com a Linguística, por meio de uma professora da cidade de Pium-TO. A linguística ainda era,

posso dizer, só um sonho a ser ensinado, pois ainda não tínhamos no curso um especialista na área. Posso dizer que “passei por ela”, mas ainda não era o momento em que essa área me capturaria de verdade.

Três professores deixaram marcas profundas em minha formação: o Professor Eli Pereira, com sua sensível abordagem da Literatura; o Professor Fidêncio Bogo, que nos conduziu aos rigores do Latim; e a elegante Professora Isabel Auler, que ministrava Língua Portuguesa com maestria e, posteriormente, tornou-se a primeira mulher reitora da Universidade Federal do Tocantins, embora tenha tido sua vida ceifada precocemente, sem concluir o mandato, devido a um Acidente Vascular Cerebral/AVC, em 2017. Com eles, aprendi que o professor não é apenas um transmissor de saberes, mas também um formador de subjetividades, mediante o uso efetivo de múltiplas linguagens.

As aulas aconteciam em um prédio provisório, gentilmente cedido pelas Irmãs Dominicanas, o Colégio Sagrado Coração de Jesus. A instituição tinha como principal objetivo formar professores para atender à crescente demanda da rede pública de ensino no recém-criado Estado do Tocantins.

As abordagens pedagógicas modernas demandam, cada vez mais, dos docentes a atualização constante e a preparação para a adoção de novas metodologias de ensino, assim como para a integração de tecnologias emergentes. Nesse contexto, a formação continuada tem se mostrado uma necessidade permanente para assegurar a qualidade do ensino e a adequação às transformações no ambiente educacional. Entretanto, a formação continuada frequentemente se manifesta de maneira burocrática, sem promover a transformação da realidade teórica e prática dos docentes (Gatti; Barreto, 2009).

Celani (2001, p.33) enfatiza que “o professor de línguas possui um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo”. Isso indica a extensão que a formação continuada deste profissional deve alcançar, assim como a necessidade de uma formação que esteja alinhada ao contexto social em que se encontra, adaptável, jamais rígida ou autossuficiente. Oliveira (2012, p.84-85) acrescenta que “a formação continuada pode colaborar para a atualização e a troca de experiências entre os próprios professores de línguas, que podem aproveitar este momento para compartilhar as suas atividades de sucesso ou suas dificuldades”.

Deste ponto em diante, a adaptação se aprofunda: a docência pede formação continuada, abertura intercultural e novas linguagens para ensinar a ler o mundo. A próxima seção (4.3) acompanha essa virada — imersões em língua estrangeira, parcerias formativas e experiências internacionais — pelas quais aprender inglês também amplia o domínio da própria língua e confirma a vocação de “poliglota em minha língua materna”. É o passo seguinte do mesmo percurso: seguir adaptando-se para formar leitores críticos, agora entre fronteiras linguísticas, culturais e pedagógicas.

4.3 Imersão em língua estrangeira moderna para tornar-me “poliglota em minha língua materna”⁶

Foi nesse espaço, entre experiências singulares e leituras marcantes, que descobri minha paixão pela Língua Inglesa. Durante o curso, tive contato com autores como Sir Arthur Conan Doyle e Ernest Hemingway, que despertaram ainda mais meu interesse pelo idioma. Até então, não pensava em ser professora. Mas os quatro anos vividos na faculdade acenderam em mim a vocação: o desejo de ensinar não apenas conteúdos, mas significados; não apenas regras gramaticais, mas caminhos de leitura do mundo.

Durante o período em que cursava Letras, casei-me. Lembro-me claramente de uma frase dita por um cunhado no dia do meu casamento: “Pelo menos não passarão fome, já que você será professora.” Embora dita como uma espécie de alento, a frase me causou certo ressentimento. Reduzia uma profissão tão significativa à ideia de mera sobrevivência. No entanto, a vida seguiu seu curso, e o casamento trouxe consigo um presente transformador: a maternidade.

De acordo com Souza (2008, p. 3):

“o magistério para crianças, por ser uma atividade que muito se aproxima das funções maternas, carrega a mesma carga emocional que envolve essa tarefa. Encontra-se na mulher o endereço considerado mais adequado às habilidades que lhe são peculiares e que lhe favorecem melhor desempenho nesse setor, desde o século XIX”.

6 A expressão “poliglota na própria língua” é proveniente dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa/PCN (BRASIL, 1998) que defende a importância dos inúmeros artefatos da composição de uma educação linguística e nesse processo, inclui-se o estrangeirismo, com a possibilidade de ampliar a cidadania brasileira para uma cidadania global, afinal de contas, a Língua Inglesa representa uma hegemonia linguística da contemporaneidade.

Na literatura brasileira acerca da formação de docentes, há a possibilidade de reconhecer, em relação ao feminino, referências à devoção às crianças e, por conseguinte, à carreira de magistério, considerando que essa atividade se adequa para além dessas imposições históricas, a presença da mulher na docência também é um importante espaço de resistência e transformação. A professora exerce um papel fundamental na construção de uma educação emancipadora, que desafia estereótipos e forma sujeitos críticos e conscientes.

Fui presenteada com dois filhos, Ugo Tadeu e Filipe Hilário, cujas chegadas iluminaram o início da minha jornada como mãe. Com eles, aprendi a arte de dividir o tempo e multiplicar o afeto, equilibrando os passos entre fraldas e livros, entre o colo e a sala de aula. Tornar-me mãe, estudante e professora ao mesmo tempo foi como aprender a dançar em corda bamba: um ato contínuo de entrega, coragem e amor, onde cada gesto carregava o peso e a leveza de um novo começo.

Minha trajetória como professora teve início em 1991, quando assumi minha primeira turma de Língua Inglesa em uma escola particular de pequeno porte, mas de grande prestígio na cidade: a Escola O Pequeno Príncipe. Permaneci ali até 1993, e essa experiência foi o ponto de partida de um longo caminho por seis escolas da rede privada, onde atuei até 2005. Cada uma dessas instituições deixou marcas singulares na minha formação, num percurso entre desafios, trocas enriquecedoras e um aprendizado constante — não apenas como educadora, mas como ser humano em construção.

Concluí minha graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia do Norte Goiano – FAFING, atual UNITINS, em 1992. No mesmo ano, iniciei minha atuação como professora contratada pelo Estado. Dois anos depois, em 1994, fui aprovada em concurso público e tomei posse como professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, assumindo, com ainda mais compromisso, o papel que escolhi para minha vida: o de formar leitores, sujeitos e cidadãos.

Como afirma Antônio Nóvoa, “Ser professor não é apenas exercer uma profissão, mas assumir uma identidade construída na e pela prática, entre saberes, experiências e histórias de vida” (Nóvoa, 1995, p. 25). É nesse entrelaçamento entre vida e ofício que minha trajetória se desenha — em constante movimento, reflexão e ressignificação.

Saí da faculdade munida de teorias, mas sabia que o verdadeiro desafio seria colocá-las em prática, transformando-as em ações concretas capazes de impactar positivamente a vida dos meus estudantes. Tudo era novo e, de certa forma, amedrontador. Eu era uma jovem recém-graduada e, em sala de aula, encontrava-me diante de turmas noturnas compostas, em sua maioria, por trabalhadores, pais de família e pessoas bem mais velhas do que eu.

Mesmo assim, o respeito que recebi logo se sobrepôs ao medo. Para eles, eu era a professora — aquela que dominava o conteúdo e conduzia a aula com autoridade. Mal sabiam que, na verdade, eu também estava aprendendo com eles. E esse aprendizado mútuo foi o que me fortaleceu e moldou a educadora que sou hoje.

Uma das grandes dificuldades que enfrentei no início da minha trajetória docente foi a falta de recursos didáticos. Tudo era bastante precário: não havia livros disponíveis, e as atividades impressas eram feitas em mimeógrafos a álcool, o que exigia criatividade e muito esforço. Caso eu quisesse propor alguma prática diferenciada, precisava agendar com antecedência o uso do retroprojeter — um equipamento que projetava imagens a partir de lâminas físicas.

Em relação a esse assunto, a pesquisa conduzida por Sátyro e Soares (2007, p. 7) destaca que a “[...] infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação.” Os autores realizam uma análise dos dados do Censo Escolar referente ao período de 1997 a 2005, abrangendo tanto escolas rurais quanto urbanas, com ênfase na infraestrutura física, na formação dos docentes e na presença de salas de leitura nas instituições de ensino. A pesquisa indica os seguintes achados: as condições materiais das instituições de ensino rurais são substancialmente inferiores às das urbanas; observou-se uma melhoria considerável nas condições materiais das escolas durante o período analisado, embora essa melhoria não tenha se refletido em um desempenho escolar superior dos alunos; ademais, a infraestrutura das escolas municipais é significativamente inferior à das estaduais e privadas.

Nesse contexto, Bonamino e Lima (2013) chegam à conclusão de que a “[...] infraestrutura física das escolas brasileiras é muito desigual”, assegurando que tal realidade “[...] é um fator associado ao desempenho escolar dos alunos.” Considerações dessa natureza são corroboradas quando:

[...] várias pesquisas brasileiras alinhadas ao campo de estudo sobre escolas eficazes apontam que os espaços escolares, os equipamentos da escola e espaços como a biblioteca e/ou sala de leitura contribuem para o melhor desempenho dos alunos. Uma pesquisa realizada pelo INEP (2010), com base nos dados do Censo Escolar, investigou a relação entre infraestrutura e desempenho dos alunos. A pesquisa foi realizada com os alunos da 4ª série/5º ano do ensino fundamental que participaram do questionário da Prova Brasil 2007 e responderam a ele. O estudo analisou a relação que existe entre os diferentes aspectos da infraestrutura e o desempenho dos alunos. De acordo com os resultados, biblioteca/sala de leitura, quadra de esportes e laboratório de informática são os que mais contribuem para o bom desempenho dos alunos no Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) [...] ou seja, os espaços didático-pedagógicos e os equipamentos escolares contribuem para o bom desempenho dos alunos que estão finalizando o primeiro segmento do ensino fundamental. (Bonamino; Lima, 2013, p. 111).

Apesar dos desafios, isso nunca foi obstáculo para compartilhar com meus alunos o encantamento de aprender não apenas a nossa Língua Materna, mas também uma Língua Estrangeira — o inglês, componente curricular pelo qual nutro uma profunda paixão. O inglês entrou em minha vida de forma autodidata, impulsionando-me a buscar constantemente novas oportunidades de aperfeiçoamento. Com o tempo, procurei formações que solidificassem minha prática docente e ampliassem meu repertório linguístico e pedagógico.

Entre essas formações, destaco um curso de extensão, com duração de um ano, oferecido pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com a Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Essa experiência foi fundamental para minha formação continuada como professora de Língua Inglesa, pois, além de aprofundar conhecimentos linguísticos e metodológicos, proporcionou trocas ricas com outros profissionais da área. A formação contribuiu significativamente para minha segurança em sala de aula e para o aprimoramento de estratégias de ensino, fortalecendo o compromisso que tenho com a qualidade da aprendizagem de meus alunos durante o período em que ministrei aulas de Língua Inglesa.

Nos anos de 1996 e 1997, em busca de aprimoramento pedagógico, iniciei o curso de Pós-Graduação em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira, do Rio de Janeiro, realizado de forma presencial. Essa formação foi um importante suporte para minhas

práticas pedagógicas, especialmente em um período em que o estado ainda não oferecia programas de formação continuada⁷ para os docentes.

As aulas eram ministradas por professoras doutoras vindas diretamente da cidade do Rio de Janeiro, que permaneciam em nosso estado durante uma semana. Além de compartilharem conosco seus vastos conhecimentos acadêmicos, também tinham a oportunidade de conhecer e valorizar aspectos da nossa cultura local, promovendo uma troca rica e significativa.

Outro marco relevante em minha trajetória foi a participação, entre 2003 e 2004, no **Tocantins English Project**, uma iniciativa do Governo do Estado do Tocantins, por meio da Secretaria Estadual da Educação, em parceria com o British Council. O projeto tinha como objetivo capacitar professores de Língua Inglesa que atuavam no Ensino Médio da rede pública estadual, promovendo a melhoria da qualidade do ensino por meio de um processo contínuo de formação docente, nesse período eu também era professora de Língua Inglesa e pude participar dessa formação.

Ao beneficiar mais de 374 professores, a ação representou um marco na valorização do ensino de inglês no estado e, para mim, constituiu uma oportunidade singular de aprimoramento profissional, de troca de saberes e de fortalecimento do compromisso com a excelência no ensino. Essa experiência reforçou minha compreensão de que a formação docente, para além de qualificar tecnicamente o professor, amplia sua responsabilidade social, sobretudo no sentido de formar estudantes capazes de ler o mundo criticamente e interagir de forma consciente em diferentes contextos culturais e linguísticos.

Em 2005, tive a oportunidade ímpar de participar de uma imersão na Inglaterra, na cidade de Broadstairs, onde estudei no Hilderstone College. Essa experiência foi de extrema importância para minha trajetória, pois me permitiu vivenciar a Língua Inglesa em seu contexto sociocultural autêntico, indo muito além da aprendizagem formal. Pude colocar em prática meus conhecimentos, desenvolver maior fluência e compreender nuances linguísticas, culturais e pragmáticas que somente a convivência diária com falantes nativos possibilita.

Essa vivência não apenas consolidou minha competência linguística, mas também ampliou minha visão de mundo e minha sensibilidade intercultural, elementos essenciais para

⁷ A formação continuada de professores é uma garantia de ordem legal: no artigo 61, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a formação continuada é considerada e legitimada como capacitação em serviço promovida pelas secretarias de educação em parceria com Universidades.

o ensino de uma língua estrangeira. Ao retornar ao Brasil, pude transpor para a sala de aula não só técnicas e abordagens aprendidas, mas também uma perspectiva mais ampla sobre o papel do inglês como língua de comunicação global, reforçando meu compromisso de formar alunos críticos e preparados para interagir em diferentes contextos culturais e linguísticos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu tive a oportunidade de ter pais que me incentivaram a descobrir o mundo através da leitura. Mas, a grande maioria de nossas crianças não tem acesso à leitura, por motivos sócio econômicos e quando o único acesso que tem é na escola encontra professores que não tem paixão pela leitura.

A escritora Ana Maria Machado (2007), diz que é muito difícil ensinar a se apaixonar pela leitura se o professor também não é. Se falamos com paixão de uma obra que acabamos de ler, podemos sim conseguir despertar em nossos alunos o gosto pela leitura uma vez que a leitura é bastante importante para o processo de formação de um cidadão crítico que luta por seus direitos e expõe sua opinião, pois, ela contribui para a independência do ser quanto à sua evolução social e pessoal.

Paulo Freire, em seu livro “A importância do ato de ler” (1989), diz que a leitura “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1989, p.9). Sabendo que primeiramente, aprendemos a ler e a compreender o que está ao nosso redor, conseguimos interpretar situações, ler imagens, expressões e aprender com elas. Enquanto professor tento passar ao meu estudante que a literatura sempre ensina, e é por isso que ela não se presta à função de abordar um único assunto. Ela tem o poder de lidar com os sentimentos, com a alteridade, pois através de uma história, podemos viver profundamente a vida de outra pessoa, a ponto de vivenciarmos as emoções de um personagem, mas em um ambiente seguro, protegidos pela ficção.

Um outro ponto que me chama a atenção em relação ao interesse pelos livros, é que muitas vezes nossos estudantes não se identificam com os personagens, sejam eles o protagonista ou o secundário, pois, quase sempre o protagonista é um homem branco, letrado, com muitas posses e que mora em uma linda casa no sul. Esse espectro de pessoas que contam suas próprias histórias sobre elites privilegiadas, não é o suficiente para dar conta da complexidade e diversidade do mundo. A diversidade é decisiva não só para a literatura e a vida escolar, mas também para a sociedade, cidadania e democracia.

Enquanto professora, considero de fundamental importância o estudante conhecer Machado de Assis, pois faz parte de um patrimônio cultural da humanidade, é um direito e uma ferramenta importante. O estudante/jovem deve ter acesso ao cânone, mas ele também precisa de um espaço de liberdade, onde ele possa ir à uma biblioteca e escolher o que seu coração de leitor mostrar. Um professor que lê funciona como uma abertura de horizontes para seus estudantes. Eles também leem o que nós professores, traduzimos em nosso

cotidiano e espelhamos em nossas vivências.

Quando lemos, estamos livres das amarras do preconceito e das limitações. Não nos permitimos ser cidadãos presos a convenções sociais; estamos abertos à universalidade e transitamos em tempos e espaços que não são nossos, mas aqueles que nos permitimos. A partir de uma prática leitora, podemos criar conexões e ser inspiração para nossos estudantes, fazendo-os saborear a relação com o conhecimento e despertando sua curiosidade e seu interesse.

Com a leitura, podemos ver os fenômenos do mundo pelas lentes alheias, além de potencializar o desenvolvimento de valores e crenças. E esse encontro com diferentes temas amplia nosso diálogo. Nossos estudantes precisam de bons professores e boas orientações porque, como disse Guimarães Rosa, “existem os analfabetos para as entrelinhas⁸”. Desse modo, a reinvenção do professor leitor deve passar pelo equilíbrio entre o letramento literário e a prática docente enquanto reflexo das suas leituras. Fazendo, assim, com que o estudante leitor exercite o seu contato com o texto, as suas subjetivações e os seus contextos, preservando a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais e políticas, tanto para o grupo social em que é utilizada quanto para o indivíduo que aprende a usá-la.

Enquanto professores leitores, devemos firmar um verdadeiro pacto com a leitura para além de nós mesmos, corroborando uma partilha com os estudantes e suas famílias. Sabemos que a trajetória de um professor é marcada por uma série de práticas discursivas que contribuem para a construção e reconstrução de sua subjetividade, e que a subjetivação discursiva se refere ao processo pelo qual os indivíduos se constituem como sujeitos através do discurso.

E quando falamos em autobiografia, no poder do discurso, devemos estar cientes de que as nossas histórias podem ser usadas para expropriar e tornar maligno, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar, conforme diz Chimamanda Adichie (2014), em seu livro *O perigo de uma história única*. “As histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas as histórias também podem ser usadas para empoderar e humanizar. As histórias podem quebrar a dignidade de um povo. Mas as histórias também podem reparar essa dignidade quebrada.”

⁸ A proposição indica que nem todos são capazes de perceber ironias, críticas subjacentes, sarcasmos, emoções ocultas ou significados culturais mais elaborados, o que pode resultar de uma carência de repertório, atenção, empatia ou, ainda, de uma escolha deliberada de ignorar determinadas verdades.

Ao abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés da transformação do ser - sujeito vivente e conhecedor do tempo de uma vida, da sua vida, seja através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos da sua vida pessoal e social e das situações que consideramos formadoras e muitas vezes fundadoras, concebemos a construção da identidade, a ponta do *iceberg* da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes.

Ser um educador que lê transcende o mero domínio de técnicas de leitura; implica integrar a leitura como uma prática diária, afetiva e capaz de promover transformações. O docente que aprecia a leitura e expressa entusiasmo pelo mundo literário transforma-se em um exemplo concreto para os alunos, incutindo neles o interesse e a paixão pela leitura. Ao compartilhar suas leituras, salientar obras com percepção apurada e promover um ambiente repleto de textos e narrativas, o educador exerce uma influência direta na formação de novos leitores críticos, reflexivos e criativos.

A leitura, nesse contexto, configura-se não apenas como um recurso pedagógico, mas também como um meio para promover o desenvolvimento da empatia, da imaginação e do pensamento autônomo. Dessa forma, o educador leitor não transmite conhecimento apenas por meio de palavras, mas também por meio do seu exemplo, incentivando os estudantes a reconhecerem a força das narrativas e a alegria da leitura.

Ao longo da minha trajetória, venho observando atentamente as pessoas, os contextos sociais em que estão inseridas e as diferentes possibilidades e oportunidades de acesso à educação — especialmente àquela que se pretende de qualidade social. Desde cedo, compreendi que a escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas um território simbólico onde se disputam sentidos, identidades e futuros. Concluí meus estudos formais em meados da década de 1980 e, já naquela época, demonstrava certo interesse pela leitura, influenciada pelos meus pais, grandes incentivadores do hábito de ler. A leitura, para mim, tornou-se uma forma de ampliação do mundo, de deslocamento simbólico e de construção de pertencimento.

Via, então, a escola como uma instituição essencial na redução das desigualdades sociais, uma ideia que ressoava com a concepção de educação como direito universal e instrumento de emancipação, conforme defendido por autores como Paulo Freire (1996), que via a educação como prática de liberdade, e Saviani (2003), ao propor uma pedagogia histórico-crítica voltada para a transformação social.

Contudo, com o passar do tempo e com a vivência prática no magistério, compreendi

que a exclusão social não se deve apenas à ausência de escolarização, mas está profundamente enraizada em fatores estruturais, como a concentração de renda, o racismo estrutural, a desigualdade de gênero e a precarização das políticas públicas. A escola, por si só, não dá conta de romper com essas barreiras se não estiver aliada a um projeto político comprometido com a justiça social.

Essa compreensão me levou a refletir sobre o papel da escola e da linguagem como instrumentos não apenas de ensino, mas de resistência. A Linguística Aplicada crítica foi fundamental para consolidar essa percepção, ao evidenciar que os processos de letramento e formação de leitores estão inseridos em relações de poder (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006). Assim, minha prática docente passou a ser orientada por uma postura mais crítica, que busca problematizar o currículo, a linguagem e os discursos que circulam na escola, reconhecendo os saberes dos alunos e suas vivências como ponto de partida para qualquer aprendizagem significativa.

A presente autonarrativa buscou compreender de que maneira a escrita de si contribui para entender os processos de formação inicial e continuada de uma professora de Linguagens, revelando que narrar a própria trajetória é um exercício de autoconhecimento, reflexão e transformação. Ao revisitar minhas memórias, identifiquei que a leitura — incentivada desde a infância por meus pais — foi o fio condutor de toda a minha formação humana e profissional, tornando-se um espaço de liberdade, descoberta e emancipação.

Quanto aos desafios e aprendizagens vivenciados, a trajetória docente mostrou-se permeada por contradições e resistências. A experiência em contextos educacionais marcados por desigualdades socioeconômicas evidenciou que a leitura e a literatura nem sempre são acessíveis a todos e que, muitas vezes, os professores carecem de formação leitora sólida. Como destacou Machado (2007), é impossível ensinar o amor pela leitura sem experimentá-lo; o professor leitor é aquele que inspira, e não apenas instrui. Assim, compreendi que minha missão ultrapassa o ensino técnico: trata-se de formar sujeitos críticos e sensíveis, capazes de “ler o mundo”, conforme Freire (1989).

Os processos de adaptação vividos ao longo da formação e da prática docente dialogam diretamente com as exigências do contexto educacional contemporâneo, que requer um professor reflexivo, leitor e consciente de seu papel político e social. Diante de um cenário em constante mudança, o educador precisa reinventar-se continuamente, mediando saberes, culturas e afetos. A Linguística Aplicada (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006) reforça essa visão, ao compreender a linguagem como prática social e instrumento de resistência frente às desigualdades.

A escrita de si, por sua vez, revelou-se uma ferramenta poderosa para ressignificar experiências e fortalecer a identidade docente. Ao narrar minhas vivências, pude compreender que minha formação é um processo inacabado, atravessado por emoções, contextos e escolhas.

A narrativa autobiográfica transformou-se, assim, em um espaço de escuta de mim mesma, de revisão de práticas e de reafirmação de princípios ético-pedagógicos.

Por fim, a narrativa autobiográfica se apresentou como um recurso de investigação e reflexão crítica profundamente coerente com a Educação. Ela permite que o professor se reconheça como sujeito histórico e discursivo, cujas experiências pessoais se entrelaçam com dimensões coletivas de resistência e esperança. Assim, ao responder às perguntas desta pesquisa, reafirma-se que a autonarrativa é mais que um método: é um gesto político e formativo, capaz de unir memória, afeto e criticidade. Ao narrar-me, reencontrei a professora que lê, que aprende e que ensina — consciente de que formar leitores é também formar cidadãos capazes de transformar o mundo pela força da palavra.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Maneiras de compreender Linguística Aplicada**. UNICAMP, s/d. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r2/revista2_1.pdf>. Acesso em 12/07/2025.

ALMEIDA, T. & BELMIRO, C. (2018). **Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença**. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ALMEIDA, T. & BELMIRO, C. (2018). Livro Ilustrado e as Narrativas Metaficcionais para Crianças. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Vol. 36 (1), 151-171. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/329198819_Livro_Ilustrado_e_as_Narrativas_Meta_ficcionais_para_Crianças/ doi: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p151. Acesso em: 30 jan. 2025

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sabedoria: o dilema da educação**. Campinas: Papirus, 1991.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. A ciência da literatura hoje (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*). In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017. Barnboken: **Journal of Children's Literature Research**, Vol. 35. Disponível em: <https://doi.org/10.14811/clr.v35i0.139>. Acesso em: 30 jan. 2025

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELLONI, M. L. Educação a distância mais aprendizagem aberta. In: BELLONI, M. L. (Org.) **A formação na sociedade do espetáculo** [S.l.: s.n.] 2002b.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v. 1).

BONAMINO, Alicia. LIMA, Naira da Costa Muylaert. Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: MARTINS, Angela Maria et al. **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas: Autores Associados, 2013.

BORN, C. (2001). **Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos**. Sociologias, (5), 240–265. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222001000100011>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10/04/2025

BRASIL. **Decreto nº 91.365, de 21 de junho de 1985**. Autoriza o funcionamento da Faculdade de Filosofia do Norte Goiano – FAFING, com sede em Porto Nacional – GO. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 jun. 1985.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental**: Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. 239p. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília. Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília. Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, B. O.; CATANI, A. M.; FREITAS, M. C. de. **História e historiografia da educação brasileira: métodos e fontes**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea)

CABRAL, M. S. N.; SOUSA, M. T. C.; NASCIMENTO, A. F. Estilos de liderança no contexto da gestão escolar democrática: algumas apreciações. **Revista Signos**, v. 36, nº 2, 2015. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/800>. Acesso em: 25 set. 2019.

CAMPOS DE QUEIRÓS, Bartolomeu. **Tempo de voo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008

CÂNDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, 1972.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura. Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, I. C. M. **Biografia, identidade e narrativa**: elementos para uma análise hermenêutica. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p.283-302, julho de 2003.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de Linguística Aplicada. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, nº 7, Campinas: UNICAMP/IEL, 1986.

CELANI, M. A. A. 1998. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CELANI, M.A.A. 2001. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2006.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. Roger Chartier fala sobre analfabetismo digital. **Nova Escola**, [s. l.], 1 maio 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1898/roger-chartier-fala-sobre-analfabetismo-digital> Acesso em: 09 mai. 2025.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. Narrative Inquiry In: GREEN, Judith L., CAMILLI, Gregory, ELMORE, Patricia B. **Handbook Of Complementary Methods In Educational Research**. Washington: American Educational Association, 2006. p. 477-487.

CLANDININ, D.J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In. CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. p. 35-75.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1ª ed. - São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, Alexandre; GERALDI, João Wanderley. O paradoxo aplicado. In: **Revista Signótica. Goiás**: UFG, 2007.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004> Acesso em: 10 mai. 2025.

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FARIA, M.A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso** - aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 1ª ed. Digital :2019 São Paulo, Brasil,1996

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 13 ed., 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADIOLI, Igor. **Metodologia do ensino-aprendizagem de inglês**. CESAD, São Cristovão, SE, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALVÃO, Ana Maria F. “Histórias de Leitura: a importância das práticas familiares de letramento”. In: SOARES, Magda Becker (org.). **Letramento: um tema em três gêneros**. 11. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 129-144.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil:** adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

HAYEK, F. A. (1953). **The Fatal Conceit:** The Errors of Socialism. [Em Português: O Iludido Crasso: Os Erros do Socialismo]. Routledge.

HIRATSUKA, Lucia. Ehon: **O livro ilustrado no Japão.** Disponível em <<http://www.luciahiratsuka.com.br/index.html>>. Acesso em: 20 de abr. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Maria Cristina Rocha. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de Ana Maria Saul e Lúcia Helena M. Souza. São Paulo: Cortez, 2010.

KENNEDY, Helen. **Technobiography:** researching lives, online and off. Biography, University of Hawai'i Press, v. 26, n. 1, p. 120–139, 2003.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

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

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel / IEL/ Unicamp, 2005. Letras, 2019. 64 p.

KLEIN, Delci Heinle; FRÖHLICH, Marcelo Augusto; KONRATH, Raquel Dilly. **“Base Nacional Comum Curricular – BNCC: documento em análise.”** (2016).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LITERATURA sem preconceito [Entrevista com João Luis Ceccantini]. **Letra A: o jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, ano 6, n. 23, p. 12-14, ago./set. 2010. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2010_JLA23.pdf Acesso em: 09 mai. 2025.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: Deonde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOBRICE, I. A. S. **Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil**. Leitura: teoria & prática. Campinas, ano 9, n. 15, p. 44 – 46, jun. 1990.

MOITA LOPES, L. P. (org.) 2006. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo, Parábola Editorial. ISBN 85-88456-49-4. p. 279.

MOITA LOPES, L. P. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L.P. Uma Linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo do linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. (Org.) **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13-43.

MORAES, Odilon. **Quando a imagem escreve: reflexões sobre o livro ilustrado**. 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - UNICAMP, São Paulo, 2019.

MORAES, Odilon. **Quando a imagem escreve: reflexões sobre o livro ilustrado**. 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - UNICAMP, São Paulo, 2019.

NIKOLAJEVA, M. (2014). **Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature (UK ed.)**. John Benjamins Publishing Company. Acesso em: 30 jan. 2025

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato. **Formação de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas**. 2012. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25299>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? In: **Cadernos da Fucamp, UNIFUCAMP**, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

OLIVEIRA, L. de. A formação do professor de Geografia. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru, v.2, n.22, p.43-45, mai/ago. 2002.

Orlandi, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDO, I. R., & Leite, S. A. da S. (2018). **Formação de leitores: a dimensão afetiva na mediação da família**. *Psicologia Escolar E Educacional*, 22(3), 511–518. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018039282>

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PENNYCOOK, A. (2006) Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. BRAGA, Denise Bertóli; FRAGA Maria Cecília dos Santos. (Trad.) In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 21-46.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67- 84.

PÉREZ SERRANO, G. **Investigación cualitativa: retos e interrogantes. II. Técnicas y Análisis de Datos.** Madrid: La Muralla, 1994.

PESSOA, Fernando. **Mensagem. Lisboa:** Parceria A. M. Pereira, 1934. Citação utilizada: “Tudo vale a pena se a alma não é pequena.” (do poema Mar Português).

PIMENTA, Selma Garrido. Educação, identidade e profissão docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-38.

PINEAU, Gaston. A autobiografia: um instrumento de pesquisa e de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **(Auto)biografia: um saber de fronteira.** Natal: EDUFRN, 2006. p. 47-67.

POLKINGHORNE, D. E. **Narrative knowing and the human sciences.** State University of New York Press. Albany: sunny 1988.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2003. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial. ISBN 85-88456-13-3. Pp.144.

ROSA, Sanny. **Brincar, conhecer, ensinar.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Cidadela.** Tradução de Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SALLES, Walter. (2025). **Ainda Estou Aqui.** Disponível em: Acesso em: 22 de abril de 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Uma imagem é uma imagem é uma imagem é uma imagem.** Triade, v. 3, p. 10-19, 2015.

SANTOS, Gislane de Lima. PESSOA, Jéssica das Neves. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança.** 2015. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SARTRE, J. P. L’imaginaire. Paris: Gallimard, 1940. Tradução para o português: **O imaginário.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Marilda do Couto (Org). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Conferências sobre leitura-trilogia pedagógica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2015.

SIPE, Lawrence R. **Storytime: Young children's literary understanding in the classroom**. New York: Teachers College Press, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 29-36. [Coleção Literatura e Educação].

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, L. M. **As mulheres no magistério**. Disponível em: arquivo <http://www.unimep.br>. Acesso em: 25/04/2025.

TIERRA, Pedro. **O Porto submerso**. Brasília: Edição do autor, 2005.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.