



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KELY CRISTINA SILVA

O QUE TEM LÁ DEPOIS DO MORRO?
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DE
PROFESSORES/AS EDUCADORES/AS DE LÍNGUA INGLESA
COM CRIANÇAS

KELY CRISTINA SILVA

O QUE TEM LÁ DEPOIS DO MORRO?
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DE
PROFESSORES/AS EDUCADORES/AS DE LÍNGUA INGLESA
COM CRIANÇAS



“[...] da janela lateral do meu quarto de dormir” (Lô Borges, 1972).

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof.a Dr.a Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL).

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S586o Silva, Kely Cristina.
O que tem lá depois do morro? : Construção identitária profissional de professores/as educadores/as de língua inglesa com crianças / Kely Cristina Silva. - Londrina, 2026.
209 f. : il.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Narrativas - Tese. 2. Construção Identitária Profissional de Professores/as Educadores/as de Inglês - Tese. 3. Educação Linguística com Crianças - Tese. 4. Emoções - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

KELY CRISTINA SILVA

O QUE TEM LÁ DEPOIS DO MORRO?
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS
EDUCADORES/AS DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.a Dr.a Juliana Reichert Assunção
Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.a Dr.a Ana Maria Ferreira Barcelos
Universidade Federal de Viçosa - UFV

Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono
Universidade Federal de Mato Grosso
do Sul - UFMS

Prof.a Dr.a Gysele da S. Colombo-Gomes
Universidade do Estado do
Rio de Janeiro - UERJ

Prof. Dr. Alex Alves Egido
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Londrina, 27 de fevereiro de 2026.

Ao meu pai (*in memoriam*), homem das letras
e das praxiologias
do cotidiano da vida!
À minha família, sustento, força, vida!

AGRADECIMENTO

A Deus, por sua infinita misericórdia.

À Maria Santíssima, por sua bênção e proteção.

À minha mãe, Maria Dias, por ser uma mulher de fibra, senhora de si; por cuidar de mim, especialmente nos dias difíceis; por me incentivar e acreditar nos meus sonhos; por me animar contando suas histórias da infância na roça, que tanto me inspiraram a permanecer firme na caminhada dos estudos. Mãe, obrigada!

Ao meu pai (*in memoriam*), por me despertar para o mundo das letras; por nos animar ao dizer: “mesmo enfermo eu sou guerreiro” (Joel, 4); pelo zelo com minha formação espiritual, profissional e acadêmica. Pai, obrigada!

Aos meus irmãos, Wellington, Wagner e Washington, por encontrarmos, juntos, o equilíbrio que nos faz mais próximos e fraternos. Agradeço pelas palavras sinceras de cada um de vocês durante esta trajetória acadêmica. Perdoem-me pelas chatices. Amo vocês, e juntos somos mais que vencedores!

Às minhas cunhadas, Renata, Michelle e Dayanne, irmãs amigas que Deus me deu. A presença de vocês é importante na minha vida e em nossa família. Obrigada pelas palavras animadoras e pela escuta sincera.

Aos meus sobrinhos queridos, João e Matheus, graça e presentes de Deus, obrigada pelos momentos de descontração e pelas brincadeiras que me levavam para o mundo da imaginação. Amo a frase de vocês: “Titia, vamos brincar”.

À minha orientadora, Prof.a Dr.a Juliana Reichert Assunção Tonelli, pela garra, empatia, profissionalismo, referência, compreensão, zelo, força e autoridade, porque é senhora de si mesma e nos ensina a conquistar tudo isso!

Ao Grupo FELICE-CNPq: que bom que, nas estradas da vida, nós nos encontramos.

À banca de defesa e de qualificação, meu apreço, carinho e gratidão: Ana Maria Ferreira Barcelos, da Universidade Federal de Viçosa; Fabrício Tetsuya Parreira Ono, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Gysele da S. Colombo-Gomes, da Universidade do Estado do

Rio de Janeiro; Alex Alves Egido, da Universidade Federal do Maranhão; e Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e Cláudia Cristina Ferreira..

À UEL e ao PPGEL, nas pessoas de Roseli e Ricardo, obrigada pelo profissionalismo e a humanidade no atendimento e acolhimento.

Aos amigos e irmãos do grupo de música da Paróquia de Santa Dulce dos Pobres, Verônica e Afonso, Kênya e André.

Às amigas pesquisadoras de Minas Gerais, uai, Marilene Oliveira, Jaqueline Miranda e Perpétua Reis.

À amiga Rose, pela atenção e apoio nas horas difíceis e pela leitura dos textos. À Daniela, por toda atenção com meu trabalho. À Ana Maria, pela escuta profissional. Ao professor Marcelo Silveira.

À professora Dr.a Giuliana Brossi e à professora Jovenice, que me acolheu em Inhumas-GO.

Gratidão à congregação das Irmãs de Santa Ana e ao padre Delcides, que residem na cidade de Londrina-PR, pelo acolhimento na casa de missão na primeira vez em que fui a essa cidade.

A todos/as que entenderam minha jornada de doutoramento, especialmente às crianças com as quais convivi.

Ladeiras

Autora: Kely Cristina Silva

Eu venho das serras mineiras

Da terra das minas de ouro.

O ouro explorado findou

O ouro nascido ficou.

Forjado formou

Lapidado resignificou

Assim, tornou-SER, professou!

Nas movências da vida e da profissão

Subiu ladeiras

Desceu ladeiras

Ah, como lidar com a emoção!!!

Porque depois de um morro há sempre um outro morro

Mas, de quantos morros é feito um professor/a?

Quantas histórias têm os morros da trajetória de cada um?

Não sei, então subi lá para ver o que tem do lado de lá.

E você, como se deu a sua história?

RESUMO

SILVA, Kely Cristina. **O que tem lá depois do morro?** Construção identitária profissional de professores/as educadores/as de língua inglesa com crianças. 2026. 209 f. Tese (Doutorado) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

Esta tese de doutorado teve como objetivo principal investigar e discutir como se dá a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças. Nesse sentido, foram recolhidas narrativas desses/as profissionais para que, por meio da história de vida narrada de cada um/a deles/as, pudéssemos conhecer e identificar elementos influenciadores em suas trajetórias e, assim, problematizar a construção identitária profissional nesse cenário. Cientes da crescente oferta do ensino de línguas adicionais na infância (Brossi, 2022) e dos espaços já constituídos (Tonelli, 2017), entendemos que saber quem são esses/as profissionais e que histórias eles/as nos contam poderá nos dizer sobre como se dá a construção identitária profissional e sobre o ser/fazer daqueles/as que atuam ou atuarão nos anos iniciais. Nesse intuito, esta investigação se insere na área da Linguística Aplicada, no campo dos estudos da linguagem, da educação linguística em inglês com crianças (ELIC) e da formação de professores/as. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006), ancorada na pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2015) e em Linde (1993), para fazer a escuta das histórias de vida. Assim, nesta tese, compreendemos que, nas ladeiras da vida, (re)encontramos outros/as (Ono, 2017). Por isso, nessa jornada, opto por trazer minhas nuances autoetnográficas, entendidas como gesto reflexivo de inscrição da pesquisadora no processo de investigação (Ono, 2017; Fadini, 2020; Malta, 2024). Desta feita, trazemos a análise de dois conjuntos de material empírico: o primeiro constituído das narrativas escritas recolhidas durante o encontro presencial do Projeto de Pesquisa Praxiologias Colaborativas na Educação Linguística (em línguas adicionais) com crianças (Tonelli *et al.*, 2020; Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025), e o segundo recolhido no decorrer da realização do Grupo Focal (Kind, 2004; Pommer; Pommer, 2014), com alguns/mas dos/as participantes do Grupo de Pesquisa FELICE-CNPq. Para analisar o primeiro conjunto de material empírico, recorremos a procedimentos analíticos inspirados na *Grounded Theory* construtivista, ou Teoria Fundamentada (Charmaz, 2006; Strauss; Corbin, 2008), a qual preconiza que a teoria emerge dos dados. Para o segundo conjunto de material empírico, feitas as transcrições, seguimos a legenda criada a partir dos procedimentos da GT/TF e das convenções de Castilho e Preti (1986). Utilizamos, ainda, o procedimento da cristalização (Richardson, 2000) para imprimir cuidado e meticulosidade à compreensão do material empírico. As análises revelam que vivências da infância, experiências pessoais e profissionais, emoções (Barcelos *et al.*, 2022) e praxiologias docentes (Freitas; Avelar, 2021) cooperam para a construção identitária profissional na educação linguística com a infância. Os resultados apontam que o agir das emoções (Barcelos, 2015; Aragão, 2008) constitui a força motriz que, ao fluir nos/as participantes, emerge em suas saídas praxiológicas e molda suas identidades (Hall, 2006).

Palavras-chave: Narrativas; Construção Identitária Profissional de Professores/as Educadores/as de Inglês; Educação Linguística com Crianças; Emoções; Praxiologias.

ABSTRACT

SILVA, Kely Cristina. **What's beyond the Hill?** The Construction of Professional Identity of teachers/educators with children. 2026. 209 f. (Doctoral degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2026.

This doctoral thesis aimed to investigate and discuss how the professional identity construction of teachers/educators of English with children takes place. To this end, narratives from these professionals were collected so that, through each participant's life story, we could identify influential elements in their trajectories and problematize the professional identity construction in this scenario. Considering the growing offer of additional language teaching in childhood (Brossi, 2022) and the spaces that have already been established (Tonelli, 2017), understanding who these professionals are and what stories they tell us can help us understand how professional identity construction occurs, the being/doing of those who act or will act in the early years. With this aim, this research is situated within the area of Applied Linguistics, in the field of language studies, English language education with children - ELIC - and teacher education. As for the methodology, it is a qualitative study (Denzin; Lincoln, 2006) anchored in the narrative research of Clandinin and Connelly (2015) and in Linde's (1993) approach to listening to life stories. Thus, in this thesis, we understand that on life's slopes we (re)find others (Ono, 2017). Therefore, throughout this journey I choose to bring my autoethnographic nuances, understood as a reflexive gesture through which the researcher inscribes herself in the research process (Ono, 2017; Fadini, 2020; Malta, 2024). To this end, we analyze two sets of empirical material. The first consists of written narratives collected during the face-to-face meeting of the research project on Collaborative Linguistics in Language Education with Children in Additional Languages (Tonelli *et al.*, 2020; Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025). The second was collected during a focus group (Kind, 2004; Pommer; Pommer, 2014) with some/more of the participants from the Felice-CNPq Research Group. To analyze the first set of empirical material, we used analytical procedures inspired by constructivist Grounded Theory (Charmaz, 2006; Strauss; Corbin, 2008), according to which theory is constructed from the data. For the second set of empirical material, after transcribing the focus group, we followed a transcription key created from Grounded Theory procedures and from the conventions as Castilho and Preti (1986). We also used the crystallization procedure (Richardson, 2000) to ensure care, rigor and meticulousness in interpretation of the empirical material. The analyses reveal that childhood experiences, personal and professional experiences, emotions (Barcelos *et al.*, 2022) and teacher's praxeologies (Freitas; Avelar, 2021) contribute to professional identity construction in language education with children. The results show that emotions (Barcelos, 2015; Aragão, 2008) act as a driving force that flows through the participants, emerges in their praxeological actions, and shapes their identities (Hall, 2006).

Keywords: Narratives; Professional Identity Construction of English Educator Teachers; Linguistic Education with Children; Emotions; Praxeologies.

RESUMEN

SILVA, Kely Cristina. **¿Qué hay después del cerro?** Construcción identitaria profesional de profesores/as educadores/as de lengua inglesa con niños. 2026. 209 h. Tesis (Doctorado) – Centro de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Estatal de Londrina, Londrina, 2026.

Esta tesis doctoral tuvo como objetivo principal investigar y discutir cómo se da la construcción identitaria profesional de profesores/as educadores/as de inglés con niños. En este sentido se recogieron narrativas de estos profesionales para que a través de la historia de vida narrada de cada uno/a de ellos/as pudiéramos conocer e identificar elementos influyentes en sus trayectorias y así problematizar la construcción identitaria profesional en ese escenario. Conscientes de la creciente oferta de enseñanza de lenguas adicionales en la infancia (Brossi, 2022), de los espacios ya constituidos (Tonelli, 2017), saber quiénes son estos/as profesionales, qué historia nos cuentan podrá decirnos sobre cómo se da la construcción identitaria profesional, el ser/hacer de aquellos que actúan o actuarán en los años iniciales. Con este objetivo, esta investigación se inserta en el área de la Lingüística Aplicada, en el campo de los estudios del lenguaje, de la educación lingüística en inglés con niños-ELIC y de la formación de profesores/as. En cuanto a la metodología es una investigación cualitativa (Denzin; Lincoln, 2006) anclada en la investigación narrativa (Linde, 1993; Clandinin; Connelly, 2015) para hacer la escucha de las historias de vida. Así, en esta tesis comprendemos que en las laderas de la vida (re)encontramos otros/as (Ono, 2017). Por eso, en esta jornada opto por traer mis matices autoetnográficos entendidos como gesto reflexivo de inscripción de la investigadora en el proceso de investigación (Ono, 2017; Fadini, 2020; Malta, 2024). Esta vez traemos el análisis de dos conjuntos de material empírico, siendo el primero constituido por las narrativas escritas recogidas durante el encuentro presencial del Proyecto de Investigación Praxiologías Colaborativas en la Educación Lingüística (en lenguas adicionales) con niños (Tonelli *et al.*, 2020; Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025), y el segundo recogido en el curso de la realización del Grupo Focal (Kind, 2004; Pommer; Pommer, 2014), con algunos/nas de los/las participantes del Grupo de Investigación Felice-CNPq. Para descomponer el primer conjunto de material empírico, recurrimos a los procedimientos analíticos inspirados en la Grounded Theory constructivista o Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006; Strauss; Corbin, 2008), que preconiza que la teoría emerge de los datos. Para el segundo conjunto de material empírico, hechas las transcripciones, seguimos la leyenda creada a partir de los procedimientos de GT/TF y de las convenciones conforme Castilho y Preti (1986). También utilizamos el procedimiento de la cristalización (Richardson, 2000) para imprimir el cuidado y meticulosidad en la comprensión del material empírico. Los análisis revelan que vivencias de la infancia, experiencias personales y profesionales, las emociones (Barcelos *et al.*, 2022) y las praxiologías (Freitas; Avelar, 2021) docentes cooperan para la construcción identitaria profesional en la educación lingüística con la infancia. Los resultados señalan que el actuar de las emociones (Barcelos, 2015; Aragón, 2008) se constituye en la fuerza motriz que al fluir en los/as participantes emergen en sus salidas praxiológicas y moldean sus identidades (Hall, 2006).

Palabras clave: Narrativas; Construcción Identitaria Profesional de Profesores/as Educadores/as de Inglés; Educación Lingüística con Niños; Emociones; Praxiologías.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tríade da formação	36
Figura 2: Reco-reco	37
Figura 3: Caminhão de Abóbora	42
Figura 4: Prédio de Letras na UFMG	45
Figura 5: Trajeto NL - UFMG – UEL	45
Figura 6: Jornada Língua Inglesa em Nova Lima/MG	46
Figura 7: Serra do Rola Moça	50
Figura 8: Visita à UEMG de Ibirité/MG	51
Figura 9: Palestra – momento 1	52
Figura 10: Palestra – momento 2	52
Figura 11: Encontro Presencial Praxiologias	82
Figura 12: Histórias de Vida e Mobilidades Profissionais	85
Figura 13: Histórias de vida , Emoções e Construção	97
Figura 14: Entrelaçamento das Narrativas.....	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos.	18
Quadro 2: Pesquisas Autoetnográficas	23
Quadro 3: Mobilidades Profissionais	84
Quadro 4: Características de Narrativas	88
Quadro 5: Procedimento de Codificação Inicial.....	94
Quadro 6: Procedimento de Codificação Focalizada	96
Quadro 7: Procedimento de Codificação Teórica.....	98
Quadro 8: Grupo Focal	102
Quadro 9: Convenções da Transcrição	103
Quadro 10 - Tematizações.....	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 OBJETIVOS DE PESQUISA	17
1.2 JUSTIFICATIVA.....	18
1.3 LACUNAS ACADÊMICAS E LITERATURAS.....	21
1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE	25
2 NUANCES AUTOETNOGRÁFICAS	27
2.1 INQUIETAÇÕES E INSPIRAÇÕES	28
2.2 OS TRÊS MARCOS	30
2.3 DE VOLTA AO COMEÇO	33
2.4 PAISAGENS DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA	35
2.4.1 A infância	36
2.4.2 Formação Continuada.....	41
2.4.3 Formação Acadêmica	44
3 LADEIRAS TEÓRICAS.....	54
3.1 DO INGLÊS PARA CRIANÇAS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS	55
3.2 PRAXIOLOGIAS	61
3.3 IDENTIDADES	64
3.3.1 Identidade Profissional	67
3.3.2 Identidades e a Formação docente.....	69
3.4 EMOÇÕES.....	71
4 LADEIRAS METODOLÓGICAS	78
4.1 PROJETO DE PESQUISA PRAXIOLOGIAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA (EM LÍNGUAS ADICIONAIS) COM CRIANÇAS	80
4.2 ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO PRAXIOLOGIAS	81
4.2.1 Perfil dos/as participantes do encontro presencial do Projeto Praxiologias que redigiram as narrativas	83
4.3 ADENTRANDO AS TRILHAS DA ESTRADA: CARACTERÍSTICAS DE NARRATIVAS	85

4.3.1	Narrativas como material empírico	85
4.3.2	A Cristalização e os diferentes prismas.....	89
4.4	<i>GROUNDED THEORY</i> – TEORIA FUNDAMENTADA	90
4.5	SEGUINDO AS MARCAÇÕES - DETALHANDO OS ELEMENTOS	92
4.6	NO ASSENTAMENTO – ESCUTA DOS/DAS FELICERS.....	99
4.6.1	Felice-CNPq	99
4.6.2	Perfil dos/das participantes do grupo focal	99
4.6.3	Grupo Focal.....	100

5 RESULTADO E DISCUSSÃO DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS EDUCADORES/AS DE INGLÊS

COM CRIANÇAS..... 104

5.1	NARRATIVAS DO PRAXIOLOGIAS.....	104
5.1.1	Tulipa Belle Époque.....	105
5.1.2	Tulipa Azuis Amáveis	106
5.1.3	Tulipa Triunfo	109
5.1.4	Tulipa Cometa	110
5.1.5	Tulipa Flores de Lírio.....	112
5.1.6	Tulipa Double Sun Lover	114
5.1.7	Tulipa Florijn Chic	115
5.1.8	Tulipa Greigii	117
5.1.9	Tulipa Danceline	119
5.2	TEMATIZAÇÕES	120
5.2.1	Emoção relacionada à infância.....	121
5.2.2	Emoção relacionada às dificuldades.....	125
5.2.2.1	Dificuldades referentes às condições socioeconômicas	127
5.2.2.2	Dificuldades no contexto de trabalho	128
5.2.3	Emoção relacionada a identidades (construção Identitária profissional)	131
5.2.4	Emoção paixão pelo ensino.....	131
5.2.5	Emoção Amor Pedagógico	132
5.2.6	Emoção relacionada a Saídas Praxiológicas.....	133
5.3	NARRATIVAS FELICERS.....	136
5.3.1	Tulipa Florosa.....	144
5.3.2	Tulipa Marianne	154

5.3.3	Tulipa Ballade	163
5.3.4	Tulipa Angelique.....	170
5.3.5	Tulipa Negra – Narrativa da Pesquisadora.....	176
CONSIDERAÇÕES		180
REFERÊNCIAS		186
ANEXOS		204
ANEXO A – HISTÓRIA DO UBER		205
ANEXO B – CARTA DEVOLUTIVA FELICE		206
ANEXO C - DEVOLUTIVAS FELICERS		208

1 INTRODUÇÃO

Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas,
que já têm a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos,
que nos levam sempre
aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia.
E, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado para sempre
à margem de nós mesmos

(Fernando Teixeira de Andrade, 2008).

Início esta tese trazendo à baila a discussão sobre a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de língua inglesa com crianças, considerando a relevância das emoções na trajetória profissional desses/as atores de espaços já constituídos (Tonelli, 2017). Compreendi, ao colocar a escrita no papel, que a mola motriz que movimenta nossas ações e colore nossa vida são as nossas emoções (Barcelos, 2015). Intrinsecamente conectadas e moldadas por elas, as nossas identidades vão sendo transformadas e revelando quem de fato somos ou queremos ser. O nosso tornar-SER profissional vai sendo impresso à medida que aprendemos a lidar com as emoções que nos acontecem no ordinário e no extraordinário da vida.

Conforme diz o autor mencionado na epígrafe, é tempo de travessia. Viemos de períodos conturbados; dessa maneira, não podemos ficar para sempre à margem de nós mesmos. O imprevisível nos escapa, mas, “graças a ele, despertamos para o jorro da criação e da vida” (Fabri, 2021). Nesse sentido, faço coro com Aragão (2007), quando declara que “são as histórias que nos dizem mais”! Compartilho com vocês histórias de vida pessoal e profissional, incluindo a minha, de professores/as educadores/as de inglês com crianças, atuantes em escolas públicas, que se construíram e se coconstruíram nos espaços formativos por meio de suas praxiologias (Freire, 1991).

Diante de situações adversas impostas à nossa profissão (Santos, 2009; Tonelli, 2017; Chaguri; Tonelli, 2019; Lima; Kawachi-Furlan, 2021; Brossi, 2022; Malta, 2024), somadas àquelas que observamos nas narrativas investigadas nesta tese, entendemos que esses/as profissionais, pesquisadores/as da educação linguística com crianças, formadores/as, professores/as educadores/as, são os/as que têm contribuído com a formação integral das crianças e com o acesso delas às línguas adicionais (Egido; Tonelli, 2025) no contexto de escola pública. Por isso, apresento esta tese não somente para

cumprir créditos do *stricto sensu*, mas para que juntos/as possamos repensar a formação inicial e continuada dos/as que atuam e atuarão com a educação linguística na infância, no tocante à atenção às emoções movimentadas nesse contexto (Araújo; Figueiredo, 2024).

Entendemos que, analisar e compreender o agir¹ das emoções modula nossas ações experienciadas e vividas, que, por sua vez, moldam nossas identidades, de maneira que refletir sobre a dinâmica das emoções no processo de construção identitária de profissionais da educação linguística com crianças pode contribuir para que tenhamos uma atitude responsável (Aragão, 2008) diante das escolhas que fazemos no exercício da profissão com a infância, como também oportunizar o compartilhamento de praxiologias que nos permite tornar-SER², presença para os/as outros/as

Desse modo, na esperança de me tornar-SER presença para outros/as, parto das minhas nuances autoetnográficas praxiológicas para, depois, apresentar outras narrativas praxiológicas. Nesta pesquisa, o entrelaçar das histórias é também uma forma de me (re)conhecer; foi a partir das reflexões sobre o meu fazer/ser que me (re)encontrei com outros/as e, assim, movida por nossas emoções identidades e praxiologias docentes, pus-me a caminho do doutoramento.

Sendo assim, diante de uma formação prescrita lacunar para os profissionais de línguas adicionais que atuam e/ou atuarão na infância, esta pesquisa qualitativa traz imbricadas narrativas de si e de outros/as para investigar a seguinte **questão de pesquisa**:

Como se dá a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças? Importa saber quem são esses profissionais? Qual é a trajetória profissional deles/as? Que histórias eles/as contam sobre o fazer/ser na educação linguística de língua inglesa com crianças?

Posto isso, apresentamos, a seguir, os objetivos que conduzirão esta investigação.

1.1 OBJETIVOS DE PESQUISA

Esta tese é constituída de narrativas de professores/as educadores/as de inglês com crianças, e os objetivos propostos nos proporcionaram conhecer as histórias, os processos de construção identitária profissional e a ação das emoções no tornar-SER de cada um/a

¹ Salientamos que o entendimento referente ao agir diz das ações das emoções em nosso fazer/ser e nas identidades assumidas a partir de então.

² Tornar-SER diz respeito à identificação como profissional da educação linguística com crianças e também à presença (Biesta, 2017), neste contexto colaborativo de praxiologias, com a qual essa identificação é construída.

deles/as. Ademais, permitiram-nos explorar de que forma as nuances autoetnográficas praxiológicas e as narrativas praxiológicas deste estudo contribuem para a construção identitária profissional de outros/as professores/as educadores/as da educação linguística de línguas adicionais na infância. Trazemos, no Quadro 1, as delimitações desses objetivos.

Quadro 1: Objetivos.

OBJETIVO GERAL	
Investigar e discutir como se dá a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA
Descrever a trajetória e as práticas docentes da pesquisadora participante, analisando sua experiência profissional com crianças.	Como se dá a trajetória profissional de professores/as educadores/as de línguas com crianças?
Conhecer as narrativas de outros/as professores/as educadores/as de línguas com crianças, identificando processos de construção identitária profissional.	Quais elementos influenciadores dos processos de construção identitária profissional desses/as professores/as educadores/as emergem nas narrativas?
Analisar como o agir das emoções desses/as professores/as educadores/as influencia sua construção identitária profissional e pessoal.	Qual é a ação das emoções presentes na construção identitária profissional e pessoal dos/as professores/as educadores/as com crianças?
Explorar de que forma nuances autoetnográficas da pesquisadora, imbricadas a narrativas praxiológicas de professores/as educadores/as deste estudo, contribuem para a compreensão da construção identitária profissional na educação linguística com crianças.	De que forma o imbricamento das nuances autoetnográficas e das narrativas praxiológicas contribui para a construção identitária profissional de outros/as professores/as educadores/as de inglês com crianças?

Fonte: Elaborado pela autora.

Feito isso, demonstramos, na sequência, nossa justificativa, expondo as razões que nos levaram a problematizar a construção identitária profissional na educação linguística em língua inglesa com crianças (ELIC).

1.2 JUSTIFICATIVA

O avanço das pesquisas e dos estudos no campo da educação linguística em língua inglesa com crianças nos aponta, notoriamente, a crescente expansão da ELIC (Tonelli, 2023; Malta, 2024). Somam-se a isso os trabalhos que abordam a questão da formação docente (Santos, 2009; Tonelli; Pádua, 2017; Lima; Kawachi-Furlan, 2021), realizados

em espaços colaborativos (Tanaca, 2017; Brossi, 2022; Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025). Tudo isso nos indica a relevância das problematizações advindas dos movimentos dentro desse cenário.

Em função disso, têm surgido demandas contemporâneas que exigem posturas e olhares diferentes com relação ao ser/fazer dos/as professores/as educadores/as de língua inglesa com crianças, que localmente (Tanaca, 2017; Brossi, 2022) têm desenvolvido praxiologias docentes (Freitas; Avelar, 2021) de modo colaborativo, que contribuem para a atuação dos/as profissionais que atuam ou atuarão dentro da sala de aula (Nóvoa, 2022).

De modo que, não obstante a falta de orientações e de formação oficial (Tonelli; Ávila, 2020), neste trabalho, trazemos à baila das discussões a problematização sobre a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de língua inglesa com crianças. Tendo em vista que esses/as profissionais são atores de espaços constituídos (Tonelli, 2017), conhecer a trajetória profissional de cada um/a deles/as poderá nos levar a identificar processos de construção identitária daqueles/as que atuam nesse contexto e, quiçá, por meio dessas narrativas, colaborar com a formação docente identitária profissional de outros/as professores/as educadores/as.

Nesse sentido, entendemos ser relevante propiciar a essas pessoas que têm contribuído e constituído a educação linguística na infância momentos para refletir narrativamente sobre seus caminhos profissionais, suas praxiologias, suas vivências e experiências de sala de aula de língua inglesa com crianças. Ademais, a ausência de uma formação específica nessa área tem movido esses/as profissionais ao investimento pessoal em formações de cunho colaborativo (Albuquerque; Santos, 2022; Araújo; Figueiredo, 2024), para também falar de suas emoções diante desse contexto.

Assim, percebemos que, frente às novas demandas da área, investigar a construção identitária profissional de professores/as educadores/as por meio do agir das emoções, sejam elas positivas ou negativas, movimentadas na trajetória profissional dos/as participantes desta pesquisa e compartilhadas por meio de suas histórias de vida, nos permitiria trazer narrativas de si e de outros/as, vozes de protagonistas para fazer ressoar saberes-fazer praxiológicos.

Coadunamos Aragão (2008), por entender que as histórias podem nos revelar marcos da nossa trajetória de vida profissional e pessoal, de modo que a escuta que cada um/a dos/as profissionais deste estudo faz de si e compartilha por meio da escrita de narrativas poderá nos levar a identificar e discutir como essa profissionalização vem se

construindo. Isso demonstra que trazer as narrativas e as emoções para o campo da investigação da educação linguística com crianças ainda carece de ser mais explorado.

Em vista disso, concordamos com Clandinin e Connelly (2015, p. 48), ao afirmarem que a “narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência”. Também Barcelos (2006, p. 148) declara que “elas são os referenciais através dos quais refletimos sobre nossas experiências e as reconstruímos em novas percepções e experiências”. Bastos (2005) confirma que pesquisa voltada para a construção identitária tem procurado escutar as histórias em que os/as narradores/as falam deles/as mesmos/as. Conforme Aragão (2007) defende, “são as histórias que nos dizem mais”.

Ademais, as narrativas poderão contribuir para o fortalecimento dos espaços colaborativos; não estamos mais sozinhos. Se, em um passado não tão distante, tínhamos somente um/a professor/a de inglês por escola, somado à ausência de um currículo e à não formação específica para o público da infância, hoje estamos unidos por meio dos espaços colaborativos (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025). Assim, entendemos ser relevante conhecer e trazer a história desses/as profissionais e suas emoções nesta tese.

Salientamos que ainda há a necessidade da formação docente institucionalizada (Malta, 2024) na formação inicial das graduações do curso de Letras, em disciplinas específicas da educação linguística na infância, bem como na formação continuada em cursos de extensão e pesquisa, a fim de nutrir graduandos/as e professores/as que já atuam nesse contexto com constructos pedagógicos e profissionalizantes.

A Linguística Aplicada (LA) e os Estudos da Linguagem abrem diálogos com áreas dos campos do saber, filosofia, psicologia, história, saúde e educação, para ouvir outros modos de dizer, ver, sentir e ser nas pesquisas, especialmente no que se refere à formação docente e profissional, no que concerne às tratativas da infância, considerando as mudanças epistemológicas de se conceber a educação de línguas adicionais com elas, as crianças (Tonelli, 2023).

Quanto a essa abertura de diálogos com outras áreas, encontramos, em Padilha, Nelson e Borenstein (2011), que advogam a importância das histórias na construção da identidade profissional da enfermagem, um bom exemplo a ser considerado nessa proposição. Isso porque eles consideram a relevância do legado de práticas das enfermeiras para seus cursos de graduação e pós-graduação, no intuito de contribuir com o desenvolvimento profissional dos/as novos/as enfermeiros/as.

Esses autores defendem que:

Muitas enfermeiras, além de estabelecer uma nova profissão, transformaram o sistema de cuidado da saúde em seus países. A escrita das suas histórias permite a divulgação de seu trabalho e constitui fonte de informação para estudantes e interessados em história da enfermagem. Elas colocam em evidência a prática da profissão e sua importância para a sociedade (Padilha; Nelson; Borenstein, 2011, p. 248).

Na Linguística Aplicada, pesquisas (Santos, 2009; Tonelli; Cristovão, 2010; Malta, 2024) já sugerem a criação de disciplinas que possam nutrir a temática educação linguística com crianças, como também nutrir os/as graduandos/as para o exercício dessa profissão. Desta feita, trazemos nesta pesquisa uma narrativa de nuances autoetnográficas que é entrelaçada por outras narrativas de professores/as educadores/as de inglês com crianças, nas quais são apresentadas suas experiências e vivências pessoais e profissionais, experienciadas a partir de suas praxiologias, na intenção de também contribuir com os cursos de graduação e pós-graduação, extensão e pesquisa dessa área específica.

A tese se justifica não somente por tratar de pessoas e de suas histórias, mas também e particularmente no sentido de, minimamente (Tonelli, 2017), valorizar o protagonismo de pessoas (Egido; Tonelli, 2025), que muitas das vezes são invisibilizadas e/ou silenciadas por questões de diferentes ordens, como pessoal, administrativa, educativa, governamental, social e histórica.

Falar de pessoas e de suas emoções (Aragão, 2008; Barcelos, 2015; Barcelos *et al.*, 2022) por meio de narrativas poderá, de alguma forma, reconfigurar a práxis de cada um/a, bem como nos dizer como esses/as profissionais se identificam — ou talvez não se identifiquem (Oliveira; Figueiredo, 2013) — com esse modo de ser/fazer.

Dito isso, uno-me a esses/as profissionais que serão narrados/as nesta pesquisa para trazer, de modo ético, crítico, científico e humanizado, narrativas entrelaçadas de si e do outro na educação linguística de língua inglesa com crianças. Na sequência, apresentamos as lacunas acadêmicas e a literatura que nos ajudaram a mapear o caminho da tese, uma vez que, de modo não canônico, entrelaçamos nuances autoetnográficas com outras narrativas.

1.3 LACUNAS ACADÊMICAS E LITERATURAS

Pautamo-nos nas premissas da justificativa e buscamos, por meio de consultas à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Portal de Periódicos da

CAPES, encontrar trabalhos com a temática da construção identitária profissional de professores de inglês com crianças, proposta pela tese.

Na primeira entrada da BDTD, usamos o parâmetro “construção identitária de professores de inglês” e obtivemos um total de 90 resultados. Na segunda entrada, na mesma data, usando “construção identitária profissional de professores de inglês”, o resultado baixou para 36 resultados. As consultas referenciadas foram realizadas no dia 06/06/2025. Buscando mais especificidade, em 03/02/2026, realizamos nova consulta utilizando os parâmetros “construção identitária profissional de professores de inglês para crianças” e “construção identitária profissional de professores de inglês com crianças” e obtivemos os mesmos 3 resultados, sendo que a pesquisa intitulada *Você é a estrela do show: um estudo sobre os processos identitários e crenças de uma professora de inglês para crianças* (2016), de Roberta de Freitas Souza Machado figurou em primeiro lugar nas duas entradas dessa pesquisa.

Já no Portal CAPES, em consulta realizada em 03/02/2026, inserimos o parâmetro “construção identitária profissional de professores de inglês”, do qual obtivemos apenas 4 resultados, sendo um deles significativo, porque aborda a temática com crianças. O título do trabalho é *Identities e(m) representações sobre um curso sobre uso de novas tecnologias na educação continuada de professores de língua inglesa* (2016), de Raquel Gamero e Vera Lúcia Lopes Cristovão. Por fim, utilizamos os parâmetros “construção identitária profissional de professores de inglês para crianças” e “construção identitária profissional de professores de inglês com crianças”, dos quais obtivemos apenas 1 resultado para o parâmetro com o final “para crianças”, intitulado *Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância* (2009), também das autoras Raquel Gamero e Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Valemo-nos também da investigação feita por Colombo-Gomes e Nogueira (2023) sobre as identidades dos/as professores/as de inglês no período de 2016 a 2020, para observar que, especificamente sobre a identidade profissional do/a professor/a educador/a³, de línguas adicionais, nesta pesquisa a língua inglesa, ainda é pouco explorada. De modo que a escuta das narrativas que intencionamos trazer possa contribuir com o avanço da literatura dessa área, problematizar a formação docente específica e os estudos da educação linguística na infância, a expansão dos espaços de formação

³ Utilizamos em todo o texto professor/a e educador/a porque corroboramos Tonelli (2023) e Malta (2024), que defendem uma educação linguística com crianças, de modo que o/a professor/a não somente ensina, ele/ela é educador/a em um novo idioma na infância.

praxiológicos e colaborativos, bem como as questões das emoções e identidades desses/as profissionais que atuam ou atuarão com crianças.

Fizemos também um levantamento de pesquisas autoetnográficas relacionadas ao que propomos na tese: explorar de que forma as nuances autoetnográficas estão imbricadas com as outras narrativas desta pesquisa. Considerando que esse modo de produzir pesquisa, o autoetnográfico, tem sido promotor de importantes contribuições para os estudos de diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Música, a Linguística Aplicada, os estudos da Linguagem e a Educação, temos vislumbrado significativos trabalhos na Educação Linguística na Infância com línguas adicionais.

Nesse sentido, trazemos, no Quadro 2, uma relação de pesquisas autoetnográficas que, embora não tratem especificamente da temática construção identitária profissional, fornecem-nos trilhas importantes referentes às trajetórias, às experiências e vivências de si e também às coconstruídas com outros/as, às identidades movimentadas na formação docente de cada um/a. Desse modo, as elencamos para justificar as ladeiras de nossa pesquisa. Os termos grifados dentro do quadro dizem respeito aos conceitos específicos discutidos em cada pesquisa.

Quadro 2: Pesquisas Autoetnográficas

Autor	Geral	Específica (Anos iniciais)	Temática e Objetivos
Martins (2022)		X	Investigar quais conhecimentos e práticas foram por mim mobilizados e/ou (re)construídos durante minha <u>trajetória</u> como professora de inglês de crianças.
Merlo (2022)		X	Descrever e analisar a <u>trajetória</u> formativa da pesquisadora como educadora de inglês com crianças à luz dos estudos <u>decoloniais</u> e das filosofias da infância.
Pardo (2018)		X	A <u>críticidade</u> e o desenvolvimento de <u>propostas pedagógico-educacionais</u> orientadas pelas teorias do letramento no Ensino FundamentalI.
Ono (2017)	X		Formação de formador de professores com base em letramento crítico. (Fala sobre narrativas oriundas da história e experiência de vida do pesquisador).
Santos (2024)		X	Refletir sobre como as <u>decolonialidades</u> e representatividades se fazem presentes na minha atuação como professor e elaborador de <u>material didático</u> nas séries iniciais do Ensino Fundamental na disciplina de língua inglesa.
Fadini (2020)	X		Formação continuada de professores de línguas adicionais, como processo

Autor	Geral	Específica (Anos iniciais)	Temática e Objetivos
			significativo e profundo de análise e reflexão teórica sobre nossas práticas pedagógicas. (Fala sobre narrativas, traz Clandinin e Connelly, e Ricoeur).
Malta (2024)		X	O objetivo principal da pesquisa é conceber <u>a educação linguística com crianças como um espaço plural, entrelaçando múltiplos olhares — das crianças, dos docentes em formação inicial e da autora, enquanto educadora e pesquisadora</u> . Busca, ainda, refletir sobre as bases teóricas e práticas que fundamentam a formação docente e as práxis pedagógicas nesse cenário, além de propor uma crítica à normatividade presente nos currículos e às influências neoliberais e coloniais no ensino de línguas.

Fonte: a autora.

Isto posto, selecionamos Ono (2017) e Fadini (2020) porque trazem as narrativas de si e de outros personagens, oriundas de histórias e experiências de vida, que são os alicerces de nossas análises. Fadini afirma o seguinte:

Também farei uso de narrativas (minhas e as que encontrar entre os dados coletados) como ponto de partida para tratar de tais questões, de forma amplificada, englobando os “personagens” (chamo-os assim por fazerem parte de minhas narrativas e história) com os/as quais me envolvi/tenho me envolvido (pelo menos até a “finalização” desta tese) durante meus processos de educação linguística (da língua inglesa) e de (trans)formação como educadora crítica (Fadini, 2020, p. 62).

Ono também recorre às narrativas e experiências de vida para construir seu trabalho de doutorado, como se pode ler:

Desta forma, este trabalho de doutoramento se constrói por narrativas de alunos do curso de Letras-Inglês do qual sou professor, de entrevistas feitas com alunos escolhidos por mim, seja por grau de afinidade ou por histórias contadas em sala de aula que despertaram em mim a necessidade de conhecê-los mais. Além disso, recorro às minhas experiências de vida, com o intuito de apresentar um relato de como vou me constituindo como sujeito formador de professores (Ono, 2017, p. 20-21).

Especificamente, selecionamos as pesquisas autoetnográficas de Pardo (2018), Martins (2022), Merlo (2022), Malta (2024) e Santos (2024) porque discorrem sobre a trajetória e o fazer pedagógico de professores/as educadores/as e formadores/as que atuam e pesquisam a educação linguística na infância em língua adicional inglesa, que também é escopo de nossa pesquisa. Observamos que, direta ou indiretamente, a

concepção de trajetória, caminho percorrido por cada um/a deles/as, também se faz presente nos estudos escolhidos. Fica marcada, em Merlo (2022) e Santos (2024), a opção pelas perspectivas decoloniais e, em Pardo (2018) e Malta (2024), pelo viés da criticidade. Pardo (2018), Martins (2022), Merlo (2022) e Malta (2024) discutem também as questões referentes à formação docente e à formação do/a formador/a de professores/as, bem como demandas e ações sobre propostas pedagógicas e currículos coconstruídos para essa faixa etária.

A presente pesquisa contempla algumas das temáticas relacionadas nestes estudos, de modo que objetivamos contribuir para o avanço da expansão da área. Para além, esperamos que nossa pesquisa possa trazer algo novo a respeito da problematização do processo de construção identitária profissional de professores/as educadores/as com crianças a partir de suas emoções/identidades e saídas praxiológicas, conforme eles/elas próprios/as nos narram. Como já anunciado, esta investigação parte de inquietações e inspirações de um trajeto pela busca de si, que se (entre)laça com histórias e experiências de vida de outros/as profissionais, trazendo sentido ao ser/fazer de cada um/a dos/as envolvidos/as nesta pesquisa.

Ao ouvir essas histórias, detemo-nos especificamente em acompanhar os possíveis marcos e trilhas do processo de construção de cada professor/a educador/a, inclusive o da pesquisadora, de modo que, de algumas narrativas, emergiram valiosos testemunhos que poderão contribuir com a formação e profissionalização docente da educação linguística com a infância e com o fortalecimento dos estudos sobre praxiologias na Linguística Aplicada e na Linguagem. Sendo assim, prosseguimos com a apresentação da organização da tese.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Além desta primeira seção, de introdução, que apresentou o contexto da tese e a questão de pesquisa, trazemos, na sequência, os objetivos geral e específicos, a justificativa, a lacuna acadêmica e a literatura feita por meio de pesquisa à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Portal de Periódicos da CAPES. Acrescentamos o levantamento de trabalhos autoetnográficos significativos e relevantes para abordarmos o entrelaçamento das nuances autoetnográficas e as narrativas praxiológicas, para depois detalhar a organização desta tese. Assim, esta tese se encontra organizada em seções, subdivididas em subseções que abordam os tópicos de discussão relativos e pertinentes a esta investigação.

Na sequência, na seção 2, exploramos as nuances autoetnográficas. Parto das inquietações e inspirações que me moveram a subir as ladeiras que conduziram ao meu *quem eu sou*, a rever minha história e a avançar no doutoramento. Então, descrevo os três marcos, nos quais elenco as motivações para a escrita desta tese, de volta ao começo e as nuances autoetnográficas propriamente ditas, nas quais discorro sobre mim, minha história, formação e praxiologias, que estão subdivididas em minhas paisagens da infância, formação continuada e formação acadêmica.

A seguir, na seção 3, apresentamos as ladeiras teóricas que ancoram as discussões emergidas a partir do material empírico, as narrativas praxiológicas, as narrativas dos Felicers⁴ e também minhas nuances autoetnográficas. Assim, partimos da discussão do ensino de inglês para/com crianças em direção à educação linguística com crianças e explanamos a respeito dos conceitos de praxiologias, de identidades e de emoções. Na seção 4, trazemos o passo a passo metodológico desenvolvido nesta investigação, apresentamos o contexto de geração de material empírico, o Projeto de Pesquisa Praxiologias Colaborativas na Educação Linguística (em línguas adicionais) com crianças, e discorremos sobre o encontro presencial do Projeto Praxiologias para adentrarmos às características de narrativas.

Essa seção está subdividida em narrativas como material empírico, cristalização e os diferentes prismas, a *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada, seguindo as marcações e detalhando os elementos que emergiram da primeira análise e, por fim, as tematizações. Depois, discorremos sobre o assentamento que foi a escuta dos/as Felicers, no qual apresentamos o grupo de pesquisa FELICE-CNPq, o perfil dos/as participantes do grupo focal e, na sequência, explanamos sobre essa técnica.

Na seção 5, trazemos as análises das narrativas praxiológicas e, na sequência, as análises das narrativas dos/as Felicers para, depois, trazer minha narrativa praxiológica. Finalizamos, na seção 6, com a consideração final e encerramos com as referências e os anexos A e B. Dito isso, damos andamento à tese trazendo as nuances autoetnográficas.

⁴ Felicers – nome dado aos/as participantes do grupo de pesquisa FELICE-CNPq.

2 NUANCES AUTOETNOGRÁFICAS

Nesta seção, apresento minhas nuances autoetnográficas⁵, levando em conta a posição que assumo nesta tese de ser pesquisadora e também participante. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Projeto de Pesquisa Praxiologias Colaborativas em Línguas Adicionais com crianças⁶, de modo que me identifique e faça parte dessa cultura, na qual cultura é entendida a partir de Ellis, Adams e Bochner (2011). De acordo com os autores, as experiências pessoais devem ilustrar aspectos da experiência cultural de modo a torná-las características de uma cultura familiar para os membros e também para o entendimento dos não membros, propiciando relevância social.

Assim, no intuito de investigar a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças, cultura profissional na qual estou inserida, parto de minhas inquietações e inspirações para ir ao encontro de outros/as profissionais e escutar narrativamente suas experiências e vivências praxiológicas, a fim de que, no colaborativo, possamos discutir como se dá esse processo de construção, o tornar-SER para cada um/a deles/as.

Caetano (2017) elucida que a pesquisa autoetnográfica, embora seja, em sua essência, de cunho subjetivo, convoca outras vozes para alcançar o objetivo de compreensão cultural. Dessa maneira, ciente das particularidades que compõem uma abordagem autoetnográfica, apoio-me também no que Toledo reconhece quando diz:

[...] mesmo reconhecendo que a minha voz poderia ser suficiente para descrever a minha prática pedagógica neste estudo intitulado de autoetnografia, reconheço também que, para que essa prática seja ainda mais reflexiva, é significativo olhar para dentro de minha sala de aula a partir de perspectivas outras, pois a perspectiva do autoetnógrafo não é a única possível (Mattos, 2019). Por isso, além de minha própria voz, a pesquisa contou também com a voz de meus alunos e alunas e a de um observador externo (Toledo, 2025, p. 108).

Coaduno com as perspectivas trazidas por Toledo (2025), tendo em vista que foi no encontro com os/as outros/as dentro desse espaço colaborativo (Brossi, 2022) que redescobri quem sou e ressignifiquei sentidos para também falar de mim mesma nesta tese. Para tanto, considerando as trilhas desta investigação, constituídas também de outras narrativas, opto por trazer somente algumas nuances da minha história, com intuito de explorar de que maneira o imbricamento das histórias praxiológicas, das quais a minha

⁵ Orientação da Banca de Qualificação, em 07/10/2025.

⁶ O projeto será detalhado em subseção específica de mesmo nome.

faz parte, poderá contribuir com a construção identitária profissional na educação linguística com crianças. Desta feita, a seguir, trago as razões que me levaram a expor minhas nuances autoetnográficas.

2.1 INQUIETAÇÕES E INSPIRAÇÕES

Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.
O correr da vida embrulha tudo.
A vida é feita, também, de movimentos
que aquieta, desinquieta,
o que ela quer da gente é coragem

(Guimaraes Rosa, 1956).

O ano de 2021, para mim, foi de intenso movimento acadêmico. As atividades dos/as profissionais da educação ainda aconteciam de modo *on-line* e, talvez, na ânsia de ver e estar com pessoas, participei de vários eventos acadêmicos, dos quais destacarei e explanarei três deles ao longo desta seção. Eles marcaram significativamente meu ingresso no doutorado.

Também nessa época, integrava voluntariamente um dos projetos de Extensão Universitária, o Projeto Unisale⁷, da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Assim, as leituras propostas, bem como os trabalhos de acompanhamento e formação de outros/as professores/as realizados *on-line*, afetaram-me profundamente (Maia; Dantas, 2025; Tonelli; Kawachi-Furlan, 2021; Barcelos *et al.*, 2022).

Nesse sentido, o afeto naquele momento de pandemia, em que a vida me exigia ser/estar com outros/as, imprimia em mim sentimentos de esperar, de esperarçar (Freire, 1992), e também de inquietação, de movimentar, de movências (Sól, 2024). De fato, a temática *Unisale Vai Além*, utilizada pelo projeto Unisale, me fez enxergar possibilidades onde já não se podia ver.

O impacto dessa ação extensionista, em tempos conturbados e incertos, como foi o período, fez-nos, enquanto universidade, revestir-nos da vocação e assumir a responsabilidade social de nos abrir para o diálogo e a colaboração (Silva Reis *et al.*,

⁷ O Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola, coordenado pela Prof.a Dr.a Valdeni da Silva Reis, é parte integrante do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O Programa Interfaces também agrega outros dois projetos de extensão: o Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE) e a Continuação Colaborativa (ConCol). Mais informações sobre o projeto no endereço eletrônico: <http://www.lettras.ufmg.br/unisale/>. Iniciei minha trajetória como professora-participante no Educonle, passei pelo ConCol e integrei a equipe do Unisale como professora-formadora.

2022). Foi assim que um novo caminho se abriu, interno e externo, subjetivo e colaborativo, para mim.

Em seu texto *Who Am I?*, Mifsud (2019) diz que o sujeito pós-moderno é convocado a uma profunda ressignificação de si mesmo e de suas práticas. Esse movimento quase sempre vem carregado de conflitos internos, externos e de muitas escolhas. Como somos sujeitos em construção (Hall, 2006), não estamos prontos; estamos em um processo contínuo de re(construção).

E raramente nos apercebemos de nós mesmos/as. Assim, seguir essas novas estradas da vida, o curso de minha história, que agora compartilho nesta tese, impulsiona-me a tornar-me presença (Biesta, 2017), ainda que seja para mim mesma e, talvez assim, de algum modo, poder ser também presença na história do outro. Para isso, busquei o caminho de dentro para fora, o de me (re)conhecer-SER quem sou para assumir-SER de modo colaborativo com o outro.

Por isso, por meio de um convite à leitura e para que você, leitor e leitora, possa também (re)encontrar-SER, compartilho as inquietações e inspirações que me levaram à escrita desta tese. Parto de um movimento reflexivo (Alarcão, 1996; Celani, 2003; Aragão, 2008) sobre minha própria prática e meu modo de agir para um movimento colaborativo. Dessa forma, considero como ponto de partida a apresentação que fiz em um *workshop*. Embora o meu narrar não esteja preso no espaço-tempo cronológico (Ricoeur, 2007; Clandinin; Connelly, 2015; Coracini, 2015), como veremos no capítulo de metodologia, fato é que precisamos de um ponto de partida e um ponto de chegada e/ou recomeço.

Pardo (2018) nos orienta sobre a escolha de um ponto de partida entre os muitos pontos de partida que temos na vida; por isso, na escrita, é preciso selecionar de qual ponto faremos a largada. Compreendo, assim como Sól (2014), que, desse modo, podemos transitar nos *jás* e *aindas* de nossas vivências; a tessitura da vida é feita de altos e baixos, de graves e agudos, de pausas e movimentos, e são esses momentos fortes e leves, intensos e fracos, que marcam os acontecimentos, as ladeiras da história de cada um.

Sendo assim, ponho-me a narrar esses três marcos, conforme enunciei anteriormente, nos quais a problemática em questão tem seu início a partir de minha apresentação em um *workshop*.

2.2 OS TRÊS MARCOS

Após terminar o mestrado, tive a grata satisfação de fazer parte de um dos projetos do Programa de Extensão Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da FALE/UFMG. Em função disso, fui convidada para ministrar um *workshop* sobre práticas do dia a dia em sala de aula com crianças, em um evento do Projeto Educonle⁸, do mesmo Programa.

Os/as participantes se mostraram interessados/as em conhecer mais sobre a temática porque muitos/as deles/as já estavam em atuação e, diante de um “não saber/fazer”, precisavam de orientação sobre como conduzir/aplicar as atividades em suas práticas pedagógicas com as crianças.

Tendo em vista que, no Brasil, o ensino de inglês como língua adicional é obrigatório quando os/as alunos/as iniciam o 6º ano, ficou evidente que ainda há uma urgente necessidade de formação docente e profissional desses/as professores/as (De Grande, 2011; Lima; Kawachi-Furlan, 2021; Seccato; Tonelli; Selbach, 2022; Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024).

Foi a partir desse momento que me dei conta de que eu também não tive preparação específica e estava no espaço universitário ministrando uma formação. Tomei consciência de mim mesma e compreendi que saber **quem sou eu e por que sou** poderia, de algum modo, acrescentar algo que contribuísse para a formação profissional e docente de quem atua ou atuará no ensino de línguas adicionais na infância. Para além, quem sabe, poderia me conduzir a investigar como se dá esse processo. Porém, como as ideias ainda eram incipientes na minha cabeça, foi necessário mergulhar em reflexões.

Passados vinte anos atuando em sala de aula de língua inglesa com crianças e entendendo que os espaços para esse ensino já estão constituídos (Tonelli, 2017, 2023), mesmo diante da expansão dessa oferta nos anos iniciais da escolarização (Brossi, 2022; Malta, 2024), ainda não existem diretrizes oficiais para organizar o currículo (Costa, 2022), bem como para a formação dos/as profissionais dessa faixa etária (Santos, 2009; Tutida, 2016; Lima; Kawachi-Furlan, 2021).

⁸ O Projeto EDUCONLE – Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras – busca promover ações de educação inicial e continuada para professores/as de inglês de escolas regulares (rede pública e particular) da Grande Belo Horizonte, por meio de atividades diversas. <http://www.lettras.ufmg.br/educonle/>
http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/?web=educonle&lang=1&page=&menu=&tipo=1.

Assim, ainda sob os (e)feitos subjetivos do mencionado *workshop*, fui convidada para participar de uma mesa de egressos/as do curso de Letras em um importantíssimo evento, denominado Encontro de Professores de Inglês para Crianças (EPIC)⁹. Esse foi o segundo marco e vou contar-lhes como esse acontecimento se deu. Sim, para mim, estar neste lugar foi um acontecimento na minha trajetória, um verdadeiro divisor de águas, ruptura de estruturas conceituais, pessoais e profissionais.

Nesse momento, minhas inquietações foram transformadas em inspirações. Uma mistura de emoção e responsabilidade, medo e alegria são as antíteses da vida. Mais uma vez, eu fui convidada a compartilhar e, com isso, refletir sobre minha própria prática. Seguir em frente mesmo com medo foi a minha decisão, afinal, *o caminho se faz ao caminhar*¹⁰.

Nunca na minha vida havia estado com tantos professores e tantas professoras, profissionais do ensino de línguas com crianças. Aprendi que não estamos sós. Sim, existo, existimos! E, tal qual a criança que se reconhece no espelho¹¹, eu me (re)conheci-SER naquele instante.

O outro diz muito de mim. A esse respeito, encontro respaldo em Coracini (2013, p. 17), quando nos afirma que “o sujeito é constitutivamente marcado pelo outro que o transforma e é transformado por ele”. Seguindo essa mesma via de compreensão, Brossi (2022, p. 28) defende que “o eu entendido como subjetivamente é constituído pelo outro, pelas vozes do outro que formam quem nós somos”.

De modo que essa experiência de participar do EPIC, somada a tudo que vivi até aquele momento, me conduziu a querer um aprofundamento nos estudos sobre a problemática da construção identitária dos/as profissionais de línguas adicionais com a infância. Porque, por meio desse evento, profissionais com identidades diferentes, oriundos/as de lugares distintos, estavam reunidos/as para discutir sobre aprendizagem de línguas com crianças. Fomos (re)unidos/as por uma identificação: ser profissional de línguas adicionais com crianças. Desse modo, saber a história do processo identitário de

⁹ Encontro de Professores de Inglês para Crianças e Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para Crianças, coordenado pela Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, da Universidade Estadual de Londrina, que também é responsável pelo grupo de pesquisa FELICE-CNPq. O evento acontece de dois em dois anos. Mesa de Egressos: <https://www.youtube.com/watch?v=tXg2RPjMvzU>.

¹⁰ Antonio Machado poeta espanhol – *Campo de Castilha*, 1912.

¹¹ Na Educação Infantil, faz-se o uso do espelho em sala de aula para que a criança, ao brincar no espelho, comece, aos poucos, a reconhecer seu reflexo. Esses exercícios são fundamentais para a estruturação da identidade e da autoimagem; por isso, brincando com um espelho, estimulamos os nossos pequenos na construção das suas identidades, do autoconhecimento e das percepções dos seus traços físicos diante do próprio reflexo. <https://msofia.com/novidades/nossas-criancas-da-educacao-infantil-realizam-atividade-com-espelho>.

cada um/a tornou-se relevante e, para mim, fazia sentido investigar o processo de construção identitária profissional deles/as enquanto professor/a educador/a com crianças.

A partir dessa reflexão, resolvi levar esse questionamento para o meu doutoramento a fim de investigar como minha história e práticas (Brossi; Tonelli, 2021), as minhas movências (Sól, 2024), o sobe e desce pelas ladeiras¹² de minha história poderiam contribuir com o processo de construção identitária de mim mesma e de outros/as profissionais de línguas com a infância. Para tanto, entendi que, para discutir como se dá esse processo com o/a outro/a, seria vital iniciar a partir de mim mesma.

Por fim, seguindo as escolhas que elenquei aqui, o terceiro marco se deu em meio à turbulência do processo de doutorado. Mais uma vez, por meio de um convite, uma das participantes do *workshop* — está lembrado dele? —, tive a grata satisfação de palestrar durante uma aula *on-line* do curso de graduação em Letras em uma universidade da esfera estadual da região metropolitana de Minas Gerais. O título da minha apresentação foi “Ensino de inglês para crianças: fazeres e dizeres de uma professora”.

Uma hora e vinte minutos foram insuficientes para dialogarmos sobre a temática, mas suficientes para marcar o início de outros encontros como esse na universidade. É o jeito rizomático das coisas acontecerem. Assim, nesse encontro, surgiu a ideia da criação de uma disciplina optativa¹³ específica para falar sobre o ensino de línguas com a infância.

Tendo em vista o “não saber”, os questionamentos eram muitos; ademais, aliado à falta de diretrizes oficiais, há uma lacuna na formação dos estudantes de graduação inicial dos cursos de Letras em geral (Tonelli; Cristovão, 2010; Tonelli; Pádua, 2017; Santos; Tonelli, 2021; Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024). Aceitar o convite de estar no espaço acadêmico representaria estreitar o diálogo entre a universidade e a escola (Reis, 2018; Sól, 2024).

Foi então que compreendi que era preciso conhecer outras histórias. E, como diz o mineiro, *atrás de morro tem morro*¹⁴. Problematicar essas questões poderá nos levar a discutir como se dá a construção identitária de quem atua com a infância. Que caminhos

¹² Ladeira será entendida no sentido mineiro de ser, conforme referenciado no item “atrás de morro tem morro”. Nova Lima está situada entre morros e serras, de modo que a cidade está rodeada de ladeiras, é um sobe e desce. Trabalhei em diferentes escolas municipais da cidade e, muitas vezes, fiz os trajetos a pé, caminhando, o que gerou episódios marcantes.

¹³ Artigo publicado sobre a implantação da disciplina optativa. <https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/15903>.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SraXkHGfHgM>. Acesso em: 07 set. 2025. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/03/11/interna_gerais.943087/conheca-as-historias-das-montanhas-de-minas-e-saiba-como-elas-moldaram.shtml. Acesso em: 07 set. 2025.

esse/a profissional tem buscado e trilhado para o exercício de suas práxis? Quais as suas características? Qual a sua história?

Assim, tendo como tripé essas experiências vividas que marcam um recorte no tempo/espço de minha história, ingressei no doutorado. E agora, eu, que sempre fui convidada a compartilhar e escutar, convido você a fazer a leitura dessa história e, quiçá, possa você também (re)descobrir-SER através das narrativas (entre)laçadas compartilhadas nesta tese.

Feito isso, para avançar, precisei voltar ao começo e, para realizar tão profunda ação, recorri à música, também minha paixão, para conectar o mais íntimo de mim. Eu me identifico com cantos e contos e, talvez por isso, veio à minha memória esta linda canção intitulada *De volta ao começo*, de Gonzaguinha¹⁵, e lindamente interpretada pelo grupo Roupas Nova. Para representar esse momento reflexivo, que me inspirou a fazer uma escrita por meio de nuances autoetnográficas, narro um pouco da minha história, talvez como se fosse uma vinheta.

2.3 DE VOLTA AO COMEÇO

De Volta Ao Começo
Canção de Gonzaguinha

E o menino com o brilho do sol
Na menina dos olhos
Sorri e estende a mão
Entregando o seu coração
E eu entrego o meu coração
E eu entro na roda
E canto as antigas cantigas
De amigo irmão
As canções de amanhecer
Lumiar e escuridão
E é como se eu despertasse de um sonho
Que não me deixou viver
E a vida explodisse em meu peito
Com as cores que eu não sonhei
E é como se eu descobrisse que a força
Esteve o tempo todo em mim
E é como se então de repente eu chegasse
Ao fundo do fim

¹⁵ *De volta ao começo* é o oitavo *Long Play* (LP) do cantor e compositor brasileiro Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior, também conhecido como Gonzaguinha. Foi lançado em 1980 e relançado em 1997 em CD. Contém participações de As Frenéticas, Milton Nascimento, Marília Medalha, Luiz Gonzaga e MPB-4. A faixa que dá nome ao disco (*De volta ao começo*) foi regrava por diversos artistas, como Nana Caymmi, Gal Costa e Roupas Nova, cuja versão fez parte da trilha sonora da novela *Renascer*, da TV Globo.
[https://pt.wikipedia.org/wiki/De_Volta_ao_Começo_\(álbum_de_Gonzaguinha\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/De_Volta_ao_Começo_(álbum_de_Gonzaguinha)).

De volta ao começo
 De volta ao começo
 De volta ao começo
 E um sorriso de uma criança
 De volta ao começo
 Sorriso de uma pequena criança
 Seja sempre seu brilho de vida
 Seja sempre seu brilho de vida

“De volta ao começo, entregando meu coração, as antigas cantigas, as cores que não sonhei, descobrir a força, que estive o tempo todo em mim, ao fundo do fim, de volta ao começo, um sorriso de uma criança, seja sempre seu / (meu) brilho de vida”. Esses trechos da música de Gonzaguinha me impulsionaram a mexer no baú¹⁶ das minhas memórias, mas a não me prender lá. É um pé lá e um pé cá. Telefone toca (som de telefone celular) / (a voz da orientadora ressoando: foguete não tem ré). A emoção de entrar no doutorado foi tamanha que eu me perdi nos pensamentos. É a voz da orientadora que me lembra de não sair do foco. Aliás, ter foco também foi uma ladeira a ser trilhada por mim.

Durante as formações de que participei no doutoramento, ressalto a importância dos encontros do Projeto Praxiologias, que apresentaremos no capítulo Ladeiras Metodológicas. Somos atores/atrizes de espaços já constituídos (Tonelli, 2017) e agora é tempo de transpor esses espaços ou, melhor, “transver” o mundo (Malta, 2024); é preciso seguir as movências (Sól, 2024) que se apresentam de modos diferentes para cada um/a de nós, integrantes deste projeto. Nessa trilha, entendi que falar de mim usando nuances autoetnográficas possibilitaria fazer (entre)laçamentos da minha narrativa com a narrativa de outros/as professores/as educadores/as de inglês com crianças.

Sendo eu participante do Projeto de Pesquisa Praxiologias Colaborativas, local no qual compartilho minhas experiências e vivências e, ao mesmo tempo, realizo meus estudos ao pesquisar as histórias dos/as outros/as participantes. Ressalto que ter foco e fazer escolhas representou um ponto-chave para o desenvolvimento desta tese.

Ao ler as narrativas¹⁷ dos/as outros/as professores/as educadores/as, fui me reencontrando comigo mesma e com os/as meus/minhas pares nas ladeiras da construção

¹⁶ Baú é uma das formas mais antigas de mobiliário, a qual apresenta o formato de uma arca. Nele, geralmente, são guardados os pertences, especialmente os mais bonitos ou valiosos, que somente eram usados em ocasiões importantes e/ou relíquias e recordações. O baú também foi incorporado ao mundo da contação de histórias, sejam infantis ou adultas.

¹⁷ Embora já tenhamos citado a palavra narrativas diversas vezes anteriormente, referenciamos esse trecho porque o ato de ler marca o momento em que elas são reais em nossas mãos, tornam-se nosso material empírico, tangível, observável, pelo qual será possível conhecer (são histórias de vida), investigar e identificar marcas da construção identitária de cada um/a dos/as profissionais envolvidos/as nesta pesquisa. Descreveremos, no capítulo de metodologia, o cenário da escrita dessas narrativas.

identitária. Metaforicamente, chamarei de um subir o morro. Quantos morros temos que subir? De quantos morros é feito um/a professor/a educador/a com crianças? Quantas histórias têm os morros da trajetória de cada um/a? Não sei, então subi lá para ver o que tem do lado de lá. Tal processo implicou subir as ladeiras que habitam dentro de mim mesma primeiro. Moro em uma cidade rodeada de serras, a cidade está no vale e esse movimento de subir para ver o que tem lá, lá do lado de lá, é o que me impulsiona a não me conformar e a lutar para ressignificar, (re)existir.

Ou seja, na identificação no/pelo caminho, há encontros e desencontros nas estações da vida. Somos constituídos/as dos outros que nos habitam ao longo de nossa jornada humana, mas de onde me veio essa identificação com o ensino de línguas com crianças? Por que falo dessa questão com tanta emoção?

Desta vista, na sequência, movida pela ação das minhas emoções (Barcelos, 2015), de inquietude, de medo e de satisfação em/de ser/estar com outros/as, apresento minhas nuances autoetnográficas (Ono, 2017) da minha trajetória pessoal e profissional, compreendendo que eu precisava escutar, escutando (Freire, 1991; Barreiro, 2009).

2.4 PAISAGENS DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Don Cô vim, Quem co sô, Pro co vô
(jeito mineiro de falar).

Utilizo-me, então, da autoetnografia para, “retroativamente e seletivamente” (Ellis; Adams; Bochner, 2011, p. 4), escrever sobre minhas experiências e vivências passadas para redescobrir-SER. Em diálogo com a orientadora, era sabido que essa ladeira exigiria muito de mim mesma, e o que não intencionávamos era tornar esse processo uma trajetória tão sofrida, porque, sim, narrar a si é doído mesmo, como afirma Fadini (2020, p. 66). Para tanto, eu segui o conselho de Ono (2017, p. 31) e parti para a terapia.

Aperceber-me de mim, ter atitude responsável (Aragão, 2008) com minhas emoções, possibilita-me ser presença (Biesta, 2017) para o/a outro/a. Nesse sentido, a leitura das histórias de vida dos/as professores/as educadores/as mencionados/as nesta pesquisa me trouxe coragem para expor-me. De modo que fazer pesquisa é, sim, deixar-se tocar, é emocionar, é luta, é foco, é (co)construção (Colombo-Gomes, 2014).

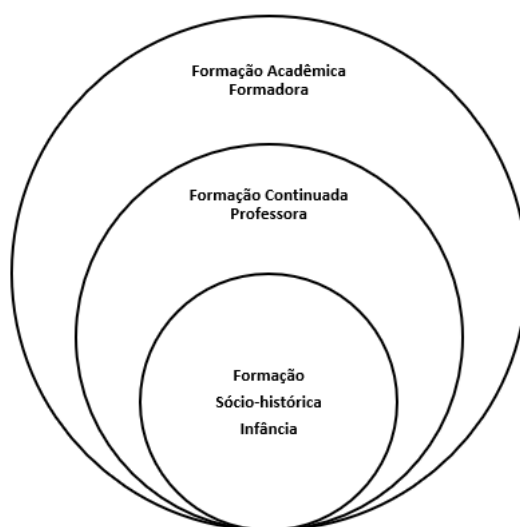
Temos aprendido, por meio das leituras e das próprias vivências durante o percurso acadêmico, que ser/estar em ambientes colaborativos contribui para que esse

trajeto seja menos doloroso e, sim, mais frutuoso e que promova ressignificações profissionais.

Barcelos *et al.* (2022) elucidam que, diante de emoções difíceis, recorrer às ações colaborativas tem inspirado e ajudado os/as professores/as no Brasil e em outros países. Tomo posse disto por entender que o estar nesses espaços, desde o Educonle ao Felice, contribuiu para quem eu sou. Além disso, proporcionaram-me SER ao coconstruir com os/as outros/as, sejam as crianças ou os/as profissionais da educação linguística com crianças.

Posto isto, na sequência, trago mais uma tríade neste trabalho, a começar pela infância, em seguida a formação continuada, como professora educadora com crianças, e, depois, a formação acadêmica, como pesquisadora formadora com crianças. O diagrama a seguir representa o esforço de exemplificar os eus que me constituem e, na sequência, inicio a tríade da formação.

Figura 1: Tríade da formação



Fonte: Elaborada pela autora.

2.4.1 A infância

*Após a reunião na escola minha mãe me avisou
que eu deveria tirar um tempo em casa para
estudar a matéria da escola e acrescentou:
“Preste bastante atenção na explicação da
professora para chegar em casa e saber resolver
tudo, pois eu não sei como explicar para você”.
Recordo-me que separava o papel de pão e*

*cortava no formato da folha da escola, sentava
debaixo da mangueira e estudava, ensinava meus
alunos imaginários e aprendia com eles!
(memória de infância – pesquisadora).*

Desde menina, eu sempre quis ser professora, ensinava aos/às alunos/as imaginários/as debaixo do pé de manga. Criança é feita de cem, de sonhos (Loris Malaguzzi, 1998). Corroboro Merlo (2022) quando argumenta sobre a importância dos marcos da infância nas ações e posicionamentos pessoais e profissionais do/a professor/a educador/a dentro da sala de aula.

Não tenho fotos escolares dessa época, mas guardo na memória recordações que o tempo não pode apagar, como eu tocando reco-reco na apresentação da bandinha da turma, subindo e descendo as escadas da escola! Acredito que essas atividades lúdicas e musicais contribuíram para despertar meu gosto musical. Sempre crio canções¹⁸ e gestos para ajudar as crianças no entendimento do conteúdo na língua inglesa.

Figura 2: Reco-reco



Fonte: Elaborado pela autora.

E, quando ingressei na 5ª série¹⁹, começaram as aulas de inglês, que alegria! Eu falava os verbos certos, mas pronunciava tudo errado! Eu adorava brincar de entrevista em inglês em frente ao espelho, falando enrolado e cantando, imitando Whitney Houston²⁰.

¹⁸ Vídeo com Luiza.

¹⁹ Nomenclatura antiga descrita na LDB-1996, substituída pela lei do ensino de 9 anos: Lei n. 11.274/2006. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_fundamental_no_Brasil.

²⁰ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Whitney_Houston.

A memória de infância retratada na epígrafe me enche de alegria ao lembrar das recomendações da minha mãe, porque o “não saber” dela encobria ensinamentos, uma sabedoria que não se encontra em livros. Hoje, ligada às informações, ela me orienta sobre as notícias do professorado. A mamãe canta no coral da igreja e atualmente atua como secretária do grupo pastoral dos vicentinos²¹, e a escrita de suas atas é muito elogiada. A hora da escrita é sagrada, para transformar as anotações em ata, *que, depois de lida, será aprovada!* A célebre frase é: “olha como minha letra melhorou, eu estou escrevendo bem, né, Kely!”. Penso que essas atividades contribuem para que ela seja tão informada.

Meus pais estudaram até a antiga 4ª série primária da roça. Mais tarde, entretanto, minha mãe estudou no Grupão²², fez supletivo, ficou faltando a bendita matemática para concluir o 1º grau, mas conseguiu o certificado de conclusão do Ensino Fundamental 1. Meu pai fez vários cursos pela pastoral da igreja e também como agente de saúde municipal²³. Era um exímio orador e escritor popular, formado pela escola da vida.

Uma das coisas mais lindas que guardo de mamãe e papai é o incentivo para estudar, ter foco nos estudos, não para ser alguém, e sim para ter conhecimento. Explico: concordo que o estudo nos faz sentir alguém, mas, além disso, eles nos ensinaram, a mim e aos meus irmãos, o gosto por conhecer as coisas. O gosto do meu pai pelos estudos era tão forte que crescemos ouvindo e lendo histórias da coleção *Tesouro da Juventude* (1958)²⁴ e da *Enciclopédia Conhecer*²⁵ (1977). Dá saudade lembrar as noites em que meu pai não trabalhava na mina e nos sentávamos na sala para conversar e escutar histórias dos livros e da vida. Acredito que com ele aprendi o ofício²⁶ de SER professora, que diz da minha formação socio-histórica e também cultural.

Quando eu tinha treze anos, ele me disse: “hoje você vai dar aula de catecismo no meu lugar”. Era assim que eram denominados os encontros com crianças na igreja que eu

²¹ Conferência São Cristovão-NL/MG pertencente à Sociedade de São Vicente de Paulo. Disponível em: <https://www.ssvpbrasil.org.br/>.

²² Primeira escola municipal da cidade, portanto uma escola centenária, recebe o nome de Emília de Lima.

²³ Agente de saúde municipal: na época em que trabalhou, não era exigida formação completa, apenas conhecimentos gerais. Atualmente, para exercer essa função, é necessário concurso, processo seletivo e comprovação de outros níveis de escolaridade.

²⁴ *Tesouro da Juventude* é uma enciclopédia voltada para jovens e crianças, publicada inicialmente na década de 1920, século XX, e reeditada em 1958, com muitas alterações e acréscimos. Fez parte da educação de milhares de pessoas. Os exemplares de ambas as edições ainda circulam em “sebos” (livrarias de livros usados), com preços módicos, dada a tiragem elevada na época da edição. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tesouro_da_Juventude.

²⁵ A *Enciclopédia Conhecer* é uma enciclopédia em língua portuguesa publicada no Brasil pela primeira vez em 1966 pela editora Abril Cultural, posteriormente Nova Cultural. Foram publicadas três edições: *Conhecer* (vermelha), em 1966; *Conhecer Nosso Tempo* (verde), em 1974; e *Novo Conhecer* (azul), em 1977. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Conhecer>.

²⁶ Antigamente, dizia-se que tínhamos que ter um ofício quando crescer.

frequentava. Então, eu fui, claro, eu o acompanhava todos os sábados, mas assumir a turma foi um passo maior e ainda sem a presença dele. Graças a Deus, deu tudo certo!

Coisas da vida. Recentemente, agora em agosto de 2025, estava eu no banco da igreja, quando a ministra da palavra convidou os catequistas para uma homenagem, pois era o dia do catequista. Com surpresa, recebi o convite para ir à frente também e, embora eu tenha ficado meio desconcertada, afinal, há vinte anos não exerço essa atividade, me senti imensamente feliz, pois foi com elas, as crianças, que tudo começou. Bem que Malta (2024) pontua que, no exercício da escrita da pesquisa, todos os acontecimentos nos conduziram à tese.

Vocês já perceberam o meu gosto por contar histórias, por isso vou trazer mais uma paisagem da minha história. Recordo-me de que a mãe de um colega de sala de aula do pré-primário foi contar história para a nossa turma. Fazia parte da aula a hora da história, e esse momento era conduzido por um pai/mãe de uma criança. Não me lembro da história, mas sei que gostei muito. Outro dia²⁷, em julho de 2025, encontrei o irmão desse colega e perguntei-lhe por sua mãe, sobre a qual ele relatou que está muito bem.

Confesso que contar história é uma das alegrias da minha infância e poder trazê-las nesta tese me faz experimentar uma felicidade clandestina (Lispector, 1971). De modo que o ato de contar histórias ressoa na feitura desta tese, pois essa prática também se faz presente nos relatos dos/as professores/as educadores/as participantes. Unido a isso, está a oportunidade de ser orientada por uma professora incentivadora das histórias no contexto dos estudos linguísticos na infância.

Saber que tudo começou quando ela defendeu a relevância das histórias infantis na aprendizagem da língua inglesa na infância (Tonelli, 2005) faz/traz sentido para o que hoje fazemos. O meu narrar sobre a infância corrobora e ecoa o que alguns/algumas dos/as participantes da pesquisa rememoram (Ricoeur, 2007) acerca de sua própria infância e consideram importante no processo de construção identitária de cada um/a deles/as.

Dando um salto cronológico, minha narrativa segue as premissas de Linde (1993) no que se refere ao descontínuo da história de vida; vou juntando partes que constituem quem eu sou. Caminhos, trajetos, identificações, (des)construções (Derrida), vou seguindo minhas ladeiras.

Eu me graduei em Letras, com dupla licenciatura, português e inglês, no ano de 2003. Formar-me foi um ato de coragem, considerando o berço em que nasci. Sou filha

²⁷ Meu sobrinho de sete anos sempre inicia suas explicações com “outro dia”; não resisti, ao escrever, a sua voz de criança ressoava na minha cabeça.

de um operário de mina de minério, antiga Morro Velho, a *Saint John del Rey Mining Company*, e de uma empregada doméstica.

Entendo que, independentemente do berço, da raça, da cultura e da religiosidade, muitas são as histórias semelhantes à minha, marcadas por lutas e superações. No entanto, o caminho e o agir de cada um se dão de modo diferente. E, talvez, seja por esse motivo, o das diferenças, que as histórias tão únicas se entrelaçam. Assim, nesse sentido, percebemos a possibilidade de explorar o imbricamento das narrativas, tendo em vista que me posiciono, dentro do contexto do Projeto Praxiologias, como participante e pesquisadora.

Assim sendo, retornando à minha história de vida, após atuar por dez anos como auxiliar administrativo, retorno à sala de aula, agora não mais à sala imaginária, mas sim à real. Em decorrência das condições sociais, somente depois de trabalhar em outra área é que consegui formar-me professora. Recordo-me de uma formação específica sobre o desenvolvimento da criança feita pelo psicólogo, filho da coordenadora da catequese; foram essas as bases para entrar em minha primeira sala de aula de inglês com crianças. Chamo atenção para a importância da formação não prescrita e que, intrinsecamente, foi constituindo o que sou hoje.

Acredito que, diante de um “não saber”, acionei algo que já estava em mim, o desejo de ser professora, de ensinar a língua inglesa, de ser/estar nesta posição. Digo língua inglesa em função da cantoria, das músicas de Whitney Houston, em frente ao espelho! Interessante que, somente na travessia do doutorado, participando das atividades e projetos do grupo Felice, lendo as narrativas dos/as outros/as participantes, conheci trajetórias semelhantes, e isso foi tão gratificante! Entendo que fomos ao encontro do que desejávamos.

Silva e Barcelos (2021) argumentam que, contrariando estudos sobre a pouca atratividade na carreira docente, há estudantes que querem atuar como professores/as de línguas, que sentem paixão em lecionar, pois o ato de ensinar está associado às diferentes emoções envolvidas na constituição de cada um/a deles/as.

Em consonância com a autora, Oliveira e Figueiredo (2013) pontuam que, por causa da não valorização da profissão e das condições de trabalho, licenciados/as que não atuam nas salas de aula revelam que ainda alimentam o desejo, a esperança de que as condições possam mudar e eles/as tenham a oportunidade de poder atuar como professores/as educadores/as.

Trabalhei por dez anos em uma grande companhia telefônica de Minas Gerais, na área administrativa, e, quando surgiu a oportunidade de prestar vestibular, larguei a área afim, administração e telefonia. Investi, então, na área de Letras a fim de seguir meu desejo: aprender/entender a língua inglesa da sala de aula.

Essa transição implicou, além da graduação, embrenhar-me também na formação continuada, já que a graduação não dá conta do todo. De modo que a discussão acionada por Silva e Barcelos (2021) e também por Oliveira e Figueiredo (2013) — paixão/desejo em lecionar, emoções que me levam avante, que me conduzem a fazer escolhas na vida e a outras paisagens da trajetória pessoal e profissional — ajuda-me a compreender que, mesmo sem o “saber todo”, fui lá ver o que há do lado de lá. Então, como dito, segui para a formação continuada.

2.4.2 Formação Continuada

O agricultor colhe as abóboras e vai jogando na carroça para vender no centro da cidade. Quando as abóboras chegam na feira estão todas organizadinhas. A compradora encantada com aquela organização perguntou ao agricultor como ele fazia para que elas ficassem desse modo. Ele apenas sorriu, isso porque, como visto no início do caso ele as jogava na carroceria, pois tinha pressa de chegar na feira antes do amanhecer. O que aconteceu é que no sacolejo do carroça as abóboras vão se ajeitando por si só. E esse movimento de se organizarem, continua a cada abóbora que é vendida na feira (Domínio popular).

Faço referência a esse “causo” de domínio popular porque foi o modo que encontrei para exemplificar a lacuna de formação na minha graduação a respeito do ensino de inglês para/com crianças. Mas, além de mostrar a ausência de diretrizes oficiais na/para a formação específica de línguas adicionais nos anos iniciais, esse caso descortina o invisível.

Figura 3: Caminhão de Abóbora



Fonte: <https://br.freepik.com/fotos/caminhao-cultivo-abobora>.

Embora eu não tenha tido uma formação específica para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, lecionei para crianças dessa faixa etária, assim como os/as professores/as educadores/as que serão apresentados/as nesta tese. Essa foi a problemática que me levou a investigar o processo de construção identitária desses/as profissionais. Como se dá a construção identitária deles/as?

Tonelli (2017) afirma que somos atores de espaços já constituídos. Em função disso, compreendo que, assim como eu, outros/as professores/as têm buscado, na formação continuada e também nas praxiologias²⁸ (Freitas; Avelar, 2021), o jeito de ser de cada um/a, as vivências que carregam e experienciam no cotidiano da sala de aula para tornar-SER professor/a educador/a de inglês com crianças. Somos, existimos, em detrimento — ou não — de diretrizes para esse ensino (Egido; Tonelli, 2025).

Somos como abóboras no caminhão. No IV EPIC, tive a oportunidade de contar essa história e compartilhar minhas experiências com outros/as egressos/as do curso de Letras. Como algumas das histórias que serão trazidas neste estudo, também caminhei por outras áreas profissionais até chegar ao meu tornar-SER.

Depois da graduação, eu participei de várias formações de modo contínuo, mesmo não sendo voltadas para a minha área de atuação específica. Sempre atuei como professora de inglês com crianças. Dentre elas, posso citar as atividades do Projeto Educonle, do grupo ConCol e do Projeto Unisale, do Programa Interfaces da Faculdade de Letras da UFMG, em que pude falar-SER a partir desse lugar que ocupava: professora de inglês com crianças. Entretanto, sentia falta de dialogar com outros/as que atuassem com a mesma faixa etária.

Por vezes, os/as professores/as educadores/as dos anos iniciais atuam em número de um por escola e/ou em turnos separados, de modo que nos sentimos sós. Somado a

²⁸ Discutiremos esse conceito no Capítulo 3, Ladeiras Teóricas.

isso, ainda há uma ausência da/na formação docente (Santos, 2009; Tutida, 2016); portanto, falta quem os auxilie no campo de atuação, descortinando outra problematização: quem formará os/as professores/as de inglês com crianças?

O encontro do EPIC, o Projeto Praxiologias, o grupo FELICE, bem como outros grupos e espaços que abarcam a temática, configuram-se como espaços formativos, “onde a formação docente pode continuamente acontecer”, como defende Brossi (2022, p. 196), assim como no que tange à formação crítica, como asseveram Kasper e Egido (2025).

De modo que, para mim, naquele momento, estar nesse movimento de formação contínua me proporcionava levar para as salas de aula em que atuei oportunidades diferentes de aprendizagem que serviam para mim mesma como também para as crianças. O pensamento de Larrosa Bondía (2002, p. 21) confirma muito bem o meu sentimento em relação a esse momento, quando afirma que: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Em outras palavras, muitas coisas acontecem, passam nas paisagens de nossa trajetória de vida, mas a experiência se dá naquilo que nos passa, nos acontece, nos toca. Tudo que eu aprendia, eu procurava compartilhar com meus/minhas alunos/as, de modo que aprendíamos juntos/as. Eu me constituí com as crianças.

Ao longo desta tese, utilizo a palavra ladeiras para representar os morros que subi e desci na vida, e foram muitos. Embora pareça penoso, quero salientar que esse esforço se tornou gratificante porque, ao subir e descer os morros que davam acesso às escolas em que trabalhei, sempre me encontrava com as crianças, e elas foram as primeiras a validar o quem eu sou; nós também nos construímos pelo que o/a outro/a diz do que somos. Dessa maneira, a afirmação delas também contribuiu para a construção do sujeito professora educadora que sou. As crianças sempre me identificavam e identificam como a “*teacher* de inglês”, a “*teacher* Kely”. Para elas é diferente, é novidade, é empolgante, eu sei cumprimentar em inglês.

Dentre as escolas em que atuei, destaco a instituição onde estudei do pré à 8ª série²⁹. Lá tive a grata satisfação de exercer o cargo de professora de inglês e pude participar como voluntária na visita dos ETAs³⁰ do ConCol às escolas estaduais. Nesse período, atuava também como professora de inglês com crianças no município, e a visita se estendeu a essa escola. Embora esse não seja o escopo da nossa pesquisa, penso ser

²⁹ Já expliquei a questão da série. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_fundamental_no_Brasil.

³⁰ *English Teacher Assistant* do Programa Interfaces da FALE-UFMG.

importante ressaltar que hoje teria uma postura mais crítica e menos colonial em relação à expectativa que eu criei em mim mesma e nas crianças ao receber os nativos da língua inglesa, de modo que é o pesquisar que nos toca, nos desacomoda e transforma a nós mesmos/as e a nossas práticas.

Assim, conduzida pela emoção de estar em grupo, coconstruir com o/a outro/a, a pesquisa começou a fazer parte da minha história. Dito de outro modo, compreendi que isso eu já fazia; era preciso aprender a registrar. Então, com essa propositura, discorro a seguir sobre o terceiro tópico da tríade: a formação acadêmica.

2.4.3 Formação Acadêmica

O aperceber-se de si, a virada para/dos estudos acadêmicos, tem início, para mim, no ingresso no mestrado. Tal qual Ono (2017), que atravessa a cidade de ônibus para chegar à faculdade:

Tive que viajar todos os fins de semana durante um ano e meio, o meu sono da sexta e do sábado eram dentro de um ônibus. Saía de Três Lagoas na sexta à noite, chegava a São Paulo no sábado pela manhã, assistia à aula o dia todo, pegava o ônibus de volta e chegava em casa no domingo (Ono, 2017, p. 29).

Assim também era eu. Precisava pegar o ônibus no horário das 12h para chegar às 14h dentro da sala de aula da pós-graduação, que correria! Solicitei a mudança de horário na escola para o turno da manhã, para assim poder cumprir os créditos do mestrado. O lanche-almoço era feito nesse trajeto e a compensação do sono também. Mas, preciso confessar, pisar na rampa que dá acesso ao prédio da Faculdade de Letras era trófeu-alegria, eu cheguei, eu cheguei aqui, literalmente ladeira acima, feito durante dois anos e meio.³¹

³¹ Em função da doença do meu pai, prorroguei minha defesa em 6 meses.

Figura 4: Prédio de Letras na UFMG



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5: Trajeto NL - UFMG – UEL



Fonte: Acervo da autora.

Estar no mestrado significou uma transformação na minha vida, em primeiro lugar, porque não imaginei que chegaria lá, enquanto pessoa negra. Na minha família, sou a primeira a cursar um alto grau de conhecimento. Falar sobre cor não fazia diferença para mim, até chegar lá, na universidade.

Em segundo lugar, é uma transformação porque, na maior parte da minha vida profissional, ocupei a posição de aprendiz e, na posição de mestranda, continuei a ocupar a posição de aprendiz, claro, afinal, como já dizia Guimarães Rosa ([1956] 2019), o mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente aprende. Nesse sentido,

como formadora, ir do chão da escola básica (Brossi, 2022) e falar do chão da universidade é contribuir com o estreitamento de laços entre a universidade e a escola (Silva Reis *et al.*, 2022).

No período do mestrado, pude participar da organização da visita da Jornada de Língua Inglesa³² do Programa Interfaces da Faculdade de Letras da UFMG à cidade em que eu moro. Quanta emoção vivenciar um dia de formação fora dos muros da universidade, com professores/as da academia e professores/as das escolas locais, municipais e estaduais da cidade.

Figura 6: Jornada Língua Inglesa em Nova Lima/MG



Fonte: Acervo da autora.

Nesse evento, criei um laço de amizade com uma professora da cidade vizinha à minha. Hoje, na escrita desta tese, recordamos, eu e ela, o quanto esse momento fez diferença em nossas vidas. É a dádiva do acontecimento. Fabri (2021, p. 368) argumenta que

O acontecimento diz respeito ao como a experiência é pensada. É a partir dele que se define a importância da experiência, bem como as expectativas em relação àquilo que vivenciamos. O verdadeiro acontecimento tem o poder de mudar radicalmente uma orientação social, história e humana. O acontecimento nos chega e nos afeta sem que possamos associá-lo a causas definidas e controláveis.

Depois desse evento, a professora começou a participar das formações do Programa Interfaces e teve a satisfação de levar seus/suas alunos/as para conhecer a universidade e mais: uma de suas alunas que tocou e cantou no dia da visita à UFMG hoje é professora pedagoga. Outro saldo positivo eram as caronas de sexta-feira, ida e volta do mestrado, porque trânsito de sexta-feira “ninguém merece”! Mas, de carona com “miga”, é formação, é crescimento profissional.

³² Jornada de Língua Inglesa realizada em Nova Lima, em 2018, pelo Projeto ConCol do Programa Interfaces da FALE-UFMG.

Assim, entendo que o aprender é contínuo; a transição, ser formadora, me fez perceber a importância do colaborativo, das responsabilidades comigo mesma, bem como com os/as outros/as. Tudo isso diz também do conhecimento de que meu pai sempre falou: não é somente para ser alguém, a gente estuda para aprender a estar/lidar com o mundo, formação cidadã (Monte Mór, 2013).

Ono (2017), ao tratar sobre o processo de ser/tornar-se formador de professores/as de língua inglesa, discorre a respeito da situação do empenhar o próprio corpo para ir ao encontro do que se busca. Ele narra que

O desgaste físico e de deslocamento começaram a não me importar mais desde a primeira aula, os professores me proporcionaram um contato com coisas de que eu nunca tinha ouvido falar. Era apenas um professor leigo, sem formação, do interior do país, que almejava se tornar um profissional mais qualificado... (Ono, 2017, p. 29).

Assim como o autor, compreendo que o acesso ao conhecimento até então desconhecido por mim me fazia esquecer o cansaço; acrescento também o descaso e a invisibilidade. O/A professor/a de inglês com crianças, em alguns casos, atua solitário/a, sendo um/a profissional por escola e, em outros, quando são dois/duas, atuam em turnos diferentes. Somado a essa questão, em sua maioria, não há uma coordenação específica da área para auxiliar nas demandas pedagógicas, haja vista a falta de diretrizes oficiais para essa profissão. Ressalto que falo a partir do meu contexto de escola pública, sem orientações locais predefinidas para o ensino de línguas na infância.

Por vinte anos, atuei como professora de inglês com crianças no contraturno escolar ofertado pelo Projeto Tempo Integral³³ da Secretaria de Educação, em diferentes escolas municipais da minha cidade. Mesmo sem representatividade, atuei, atuamos, afinal, o caminho foi trilhado com outros/as professores/as. Participei ativamente de todas as atividades desenvolvidas pelo projeto, que contempla a formação integral da criança. Para além disso, registrei, por meio de cursos, palestras, seminários, *workshops* e artigos, todo o meu investimento pessoal e profissional desenvolvido com as crianças.

Muitas vezes subimos as ladeiras solitariamente, mas dentro de nós carregamos todos/as aqueles/as com os/as quais nos comprometemos em ser presença (Biesta, 2017). Eu me constituí com elas, as crianças. Assim, nesse sentido, corroboro Ono (2017) sobre a questão do empenhar o corpo. Também penso que essa defesa tem a ver com a emoção amor pelo ensino explicitada por Silva e Barcelos (2021), como a condição *sine qua non*

³³ Projeto Tempo Integral – O projeto foi implantado, via concurso, a partir do ano de 2003 (Silva, 2019, p. 15). Hoje, esse projeto segue novas diretrizes.

(Day, 2004): gostar do que faz, ter comprometimento e atitude responsável (Aragão, 2008) para o exercício do trabalho educativo com as crianças. Apesar de todas as adversidades e contrariedades da profissão professor/a, baixos salários, condições de trabalho desiguais, políticas governamentais (Oliveira; Figueiredo, 2013), acrescento aqui as políticas locais, seguimos as nossas emoções, elas modulam nossas ações (Aragão, 2008), imprimindo nossas identidades, o nosso jeito de ser.

Digo isso porque, se antes, ao assumir um concurso para lecionar inglês para crianças, sem saber “como fazer”, decidi subir essa ladeira, viver essa emoção de desafio para construir com as crianças. Também, com elas, tenho reconstruído meus caminhos profissionais. No ano de 2023, já no corre do doutorado, fui informada por uma colega de trabalho de que o cargo de professor de inglês da rede de que faço parte havia sido extinto e realocado como professor de Educação Básica desde 2019, um mês antes da minha defesa de mestrado; pasmem, eu não sabia! Talvez porque estivesse tão envolvida no mestrado, o que não justifica, mas foi o que ocorreu.

Diante desse movimento pós-mestrado, todas as minhas movências (Sól, 2024) foram uma ‘luta de homem só’!³⁴ AINDA BEM³⁵. O fato de não ter acessado a informação me leva a refletir: teria eu escrito esta tese? Por fim, vale centrar minha reflexão quanto ao que me move, que é o ESPERANÇAR (Freire, 1991). Impulsiona-me também o que meu pai repetia a partir do que dizia Paulo de Tarso³⁶: “mesmo enfermo eu sou guerreiro!”. E aqui faço opção pela travessia ao invés de “fechar os olhos” e estacionar no conformismo.

Quando me inteirei dessa notícia, como já reporte, estava no segundo ano do doutorado. “E é assim, né”, expressão da orientadora, quando se está no meio do morro, como voltar? Ou melhor, cheguei até aqui, não quero, não vou desistir. Talvez vocês estejam pensando, como eu também pensei: como pode ser que eu seja assim tão desinformada?

Então, explicação sucinta da questão: oficialmente, a gestão promulgou um novo plano de cargos e salários e, dentre outros cargos extintos, o de professor de língua inglesa foi incluído. Essa ação, juridicamente, não prejudicou em nada os vencimentos e atividades dos/as profissionais que ainda desempenhavam essa função. Entretanto, identitariamente, como você se vê e é visto, vivenciei, vivenciamos, um apagamento de

³⁴ Luta de um homem só. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZXatjzzqbxk>.

³⁵ Referência à narrativa de uma das participantes.

³⁶ Paulo de Tarso – São Paulo Apóstolo.

nossa identidade profissional. Professora de Educação Básica, sim, eu sou, porém atuava com a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Se convivíamos com a falta de representatividade, agora eu precisei conviver com a invisibilidade e, a partir disso, re-existir.

A subida foi ficando mais pesada, e eu não tinha todos os equipamentos necessários para esta travessia, mas eu prossegui. As minhas reflexões de pesquisa sobre redescobrir quem eu sou fizeram mais sentido após essa notícia. De fato, para seguir em frente, eu precisei voltar ao começo, rever minha história e projetar-me para frente, para o alto do morro.

Nesse exato ano, eu estava iniciando minha experiência como professora universitária, havia passado em primeiro lugar no processo seletivo de contratos em uma universidade estadual de Minas Gerais. De modo que, além de dar aula para as crianças no turno da tarde, pegava a estrada, passava pelo anel rodoviário quatro vezes na semana para dar aula nessa instituição estadual e estar com os/as graduandos/as do curso de Letras.

Atuava três dias durante a semana e um dia no sábado para ofertar a disciplina optativa que criamos e que é ofertada até hoje nessa universidade. Nesse trajeto, momento de reflexão, compreendi que na dor existem alegrias. Porque, se você não para na dor, mas enfrenta a dor com amor, você não para, você vai à procura de um remédio/cura para essa dor. Foi nesse caminho que fiz as seguintes reflexões, já apresentadas neste estudo: quantos morros temos que subir? De quantos morros é feito um/a professor/a educador/a com crianças? Quantas histórias têm os morros da trajetória de cada um/a? Não sei, então subi lá para ver o que tem do lado de lá. Esse movimento expõe uma parte do meu viver à docência, bem como ao doutoramento. Sigo nesse movimento das constantes transformações que vão revelando o meu tornar-SER professora educadora de inglês com crianças.

Somado a essa experiência, também nesse ano, participei do encontro presencial do Projeto Praxiologias, de maneira que poder estar nesse grupo de profissionais foi revigorante. Barcelos *et al.* (2022) afirmam que, diante de emoções difíceis, professores/as brasileiros/as têm recorrido às ações colaborativas. Confesso, eu me reencontrei. O encontro presencial foi bálsamo para minhas dores de existência profissional.

Uma experiência digna de ser contada: o dia em que atravessei a Serra do Rola Moça³⁷ para dar aula na universidade. Saía da escola básica por volta das 16h, para pegar o ônibus e conseguir chegar ao BH Shopping até as 17h10, horário exato do melhor transporte para a cidade de Ibirité, e entrar na universidade às 19h.

Figura 7: Serra do Rola Moça



Fonte: Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Belo_Horizonte_vista_sob_o_Mirante..jpg.

Nesta perspectiva, o doutoramento me permitiu conhecer não apenas as histórias, mas também os/as protagonistas delas. De maneira que as narrativas geradas no Projeto Praxiologias, somadas às minhas inquietações e inspirações já mencionadas, contribuíram para a investigação desta tese, que tem como problematização saber como se dá a construção identitária profissional de professores/as educadores/as com crianças. Esse questionamento me possibilitou rever meus trajetos, revirar meu baú, redescobrir-me, fez despontar em mim emoções de certeza, de coragem, mas, acima de tudo, a emoção de sair do escondimento.

Isto porque compreendo que conhecer o outro é dar-se a conhecer, é revelar-se, ainda que não totalmente, mas permitir-se ser com outros/as. Isso implica não recusar a travessia. Nas palavras da orientadora, “foguetes não tem ré”! Ou, nas palavras de Guimarães Rosa ([1956], 2019): “Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia. O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

Nesse sentido, compartilho algumas movências (Sól, 2024) que se deram em meio ao corre do doutoramento. Uma delas, já mencionada, foram os encontros do Projeto

³⁷ Serra do Rola Moça. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Parque_Estadual_da_Serra_do_Rola-Mo%C3%A7a.

Praxiologias *on-line* e o grande encontro presencial, de modo que a troca de experiências e a escuta nos fortaleceram enquanto seres humanos que se dedicam amorosamente à educação linguística com crianças. Assim, o encontro presencial certifica nossas histórias.

Outro momento que representa aprendizagem pessoal e profissional está relacionado à visita da professora Dr.^a Juliana Tonelli à Universidade Estadual de Minas Gerais, unidade Ibirité. Nesse período, atuava como professora formadora universitária. Quanta emoção poder proporcionar aos/às graduandos/as de Letras a experiência de aprender sobre a educação linguística com crianças junto com uma professora desbravadora. Ela também subiu morro para estar (entre) nós.

Figura 8: Visita à UEMG de Ibirité/MG



Fonte: arquivo da autora.

Outra experiência que destaco foi a organização da palestra para o Projeto Tempo Integral sobre a educação linguística na infância, ministrada de modo *on-line* pela professora doutora Juliana Reichert Assunção Tonelli, nas dependências da Casa do Educador da minha cidade, para mais de cem pessoas. Os/As participantes eram terceirizados/as de diferentes institutos e empresas de idiomas que agora faziam parte desse programa. Essa palestra também contou com a participação *on-line* de representantes da Universidade Estadual de Minas Gerais, da Secretaria de Educação de Belo Horizonte e do Centro Pedagógico da UFMG.

Figura 9: Palestra – momento 1



Fonte: arquivo da autora.

Nesse encontro, também tive a oportunidade de ministrar uma palestra sobre os trabalhos desenvolvidos com as crianças na rede municipal, frutos de investimento pessoal e colaborativo com elas, as crianças, bem como de posicionar-me como educadora linguística na infância.

Figura 10: Palestra – momento 2



Fonte: arquivo da autora.

Não obstante todos os esforços, a terceirização no ensino de língua foi oficializada, e os/as professores/as concursados/as efetivos/as foram realocados/as no Ensino Fundamental 2, que compreende do 6º ao 9º ano, no qual o ensino de língua inglesa é previsto e obrigatório por lei. Exatamente ao completar vinte anos atuando com a língua inglesa com crianças na rede municipal em que atuo, recebi a convocação oficial de que não mais poderia ministrar aulas para o Ensino Fundamental I; a justificativa recebida foi que o edital de concurso não contemplava essa especificação. Adoei. Foram muitas emoções: raiva, tristeza, decepção; finalzinho de ano difícil foi o de 2024, e eu somente me lembrava da frase: “foguetes não tem ré!”. Enfim, mais uma ladeira!

Nesse momento, família e amizade são tudo! Como é bom ter amigos e amigas, mas, seguindo o conselho de Ono (2017), partiu terapia. Pois, somado a tudo isso, descobri-me diabética. E, como diz o ditado: “Se a vida te der um limão, faça uma limonada”.

Minimamente (Tonelli, 2017) quer dizer que, no mínimo, aquele/a que vem desempenhando essa profissão merece ser valorizado/a. Fazendo uso dessa proposição, posiciono-me para dizer que “minimamente” me foi concedido escolher em qual ano lecionar as aulas. Fiz opção pelo 6º ano por entender que a infância compreende, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a faixa etária de 0 a 12 anos. É nesses momentos que percebemos que nada é em vão. Em conversa com a orientadora, ela me explicou a importância da transição da criança para a adolescência nos estudos linguísticos com a tratativa da infância, bem como para a formação docente de professores/as educadores/as com crianças.

Essa notícia não poderia ter chegado em melhor hora. Como a Kely não sabia dessa informação? As aprendizagens do doutoramento e a visão além do alcance da orientadora. Nesse sentido, ganhei ânimo para subir a ladeira e assumir novas identidades.

Retomo o poema com o qual iniciei este capítulo de notas introdutórias para dizer que é tempo da travessia, do “transver” (Malta, 2024), e, se não ousar fazê-la, não conhecerei outras paisagens, outros morros.

Desse modo, trazer a minha narrativa e também trazer a narrativa de outros/as professores/as me permite alcançar os sentidos almejados e investigados nesta pesquisa, de saber como se dá a construção identitária de quem trabalha na educação linguística com crianças. Portanto, fiz uso das minhas nuances autoetnográficas para falar de mim, do meu redescobrir-SER, porque a minha trajetória profissional ganhou mais sentido a partir do estar no colaborativo. São histórias que se entrelaçam e revelam as emoções do tornar-SER, o processo de construção identitária profissional como professores/as educadores/as de inglês com crianças.

Assim sendo, encerro esta seção dizendo que eu vim dali de trás do morro mineiro, das terras das minas do ouro, e o ouro são as pessoas que fizeram e fazem, todos os dias, criativamente, algo novo. Sou professora, pesquisadora, formadora, eu vou para onde as histórias me levarem, porque, parafraseando Aragão (2008), “são as histórias que nos dizem mais”! Desta vista, apresento, na sequência, as ladeiras teóricas que ancoram esta tese.

3 LADEIRAS TEÓRICAS

Na travessia do doutoramento, realizamos muitas escolhas, algumas são fáceis e gentilmente aceitas e incorporadas à dinâmica acadêmica. Outras são sofridas, doídas até, mas vitais. Fazer as escolhas teóricas, delimitar o foco, foi o ponto-chave para a minha escrita, isto porque tudo que realizei nesse período se adequava à minha temática. Contudo, é justamente nesse sentido que está uma das especificidades do (meu) doutorado: delimitar o foco. Saber qual parte do todo faria/traria sentido para aquilo que eu estava investigando. De modo que, acredite, esse exercício, feito em meio a trilhões de leituras, é o que também contribuiu para a minha construção identitária como professora educadora de inglês com crianças.

Esse processo favoreceu a (re)descoberta de quem eu sou, onde estou, para onde eu vou. Essa reflexão trouxe-me à lembrança as palavras da minha orientadora: “que bom, Kely, que o doutorado serviu para sua aprendizagem, porque, se não, né?!!!”. Malta (2024) diz que, até nos momentos de diversão, você encontra fios condutores que podem compor sua tese. Ou seja, quando temos/encontramos o foco, tudo entra no foco.

Assim, o saber teórico não pode ser apenas aquele do “ouvi falar” ou “li em algum lugar”. Ele precisa, de fato, ser incorporado, internalizado, exercitado. Pensando na Taxonomia de Bloom (1956), entendi que ler, interpretar oralmente, falar, palestrar são ações facilmente internalizadas por mim. No entanto, escrever, resenhar, transcrever já não são tão fáceis e, nesse sentido, mais uma vez, reflito comigo mesma que o tornar-SER exige trabalho e coragem.

De modo que tirar a teoria do plano das ideias e colocá-la no papel representa uma ladeira no meu processo de construção identitária profissional. Foi no exercício da profissão, estando na sala de aula, dando formação e palestrando sobre o ensino de inglês para crianças, que me vi diante de questionamentos sobre como nós nos construímos para ser/estar nesses espaços, tendo em vista uma formação não específica para essa atuação.

A palavra ladeira, nesta tese, é utilizada para fazer menção aos morros que subi e desci no trajeto para as escolas nas quais trabalhei. Esse desenho arquitetônico de serras e morros é característico das cidades mineiras. Nesse sentido, subir e descer faz parte do cotidiano e não necessariamente representa algo penoso, mas sim necessário, como é o caso agora das ladeiras teóricas. Após as leituras, é preciso subir as ladeiras teóricas. Vejam bem, tudo na tese é um movimento de construção, então sigamos.

Nas linhas a seguir, apresento os fundamentos teóricos que sustentam esta tese. Parto da temática do inglês para crianças em direção à educação linguística com crianças, no intuito de conhecer narrativas de outros/as professores/as sobre o processo de construção identitária profissional deles/as. Na sequência, discorreremos sobre praxiologias, para depois explicar sobre os conceitos de identidade e emoções. Acreditamos que essas trilhas nos ajudam a discutir sobre a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças.

3.1 DO INGLÊS PARA CRIANÇAS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS

Nos últimos anos, temos acompanhado um aumento crescente nas pesquisas e estudos referentes ao ensino de línguas adicionais³⁸ (Lima; Kawachi-Furlan, 2021) nos anos iniciais de escolas públicas e particulares (Brossi, 2022). Nesta pesquisa, voltamos nos especificamente para a língua inglesa.

Esses trabalhos têm refletido a preocupação com a vertiginosa expansão dessa oferta, tendo em vista a ausência de diretrizes oficiais para essa faixa etária, que compreende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Fato é que, ainda hoje, configura-se como um silenciamento (Tonelli; Ávila, 2020) da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), bem como uma não presença (Chaguri; Tonelli, 2019) em relação a tal questão no setor público.

Chaguri e Tonelli (2019) fazem significativos questionamentos e argumentam sobre a falta de propostas com relação à elaboração de políticas educacionais para o LIC ao exporem que

Oferecer condições para que todos os indivíduos possam adquirir pelo menos uma base para o desenvolvimento futuro no uso de uma LI deve ser preocupação de uma política educacional nacional. É responsabilidade das autoridades educacionais oferecerem condições adequadas para que essa base se realize (Celani, 2000; Chaguri, 2010a). Essas condições deverão ser levadas em conta ao se traçar uma política educacional para o ensino de LI (Chaguri; Tonelli, 2019, p. 283).

Coadunamos com os autores, pois, não obstante a espera por diretrizes, a demanda existe, os/as professores/as existem, as crianças existem. De modo que uma política que venha nutrir o trabalho já existente favorecerá que mais crianças possam acessar esse conhecimento de novas línguas.

³⁸ Conforme a BNCC (Brasil, 2018).

Assim, essa questão, além de relevante, torna-se ainda mais significativa por envolver pessoas e sua formação. Nesse sentido, é fundamental prover (Rocha, 2006), ainda que minimamente (Tonelli, 2017), as condições necessárias para o exercício dessa função. Diversas pesquisas têm apresentado estratégias e orientações (Santos, 2009) tanto para aqueles/as que já atuam quanto para aqueles/as que atuarão nesse ensino.

De maneira que não ficamos à espera do que fazer diante de um “não saber” levar o ensinar inglês para crianças. Especialmente no tocante às escolas públicas, pois todas elas têm direito ao acesso a uma outra língua. Sabemos que escolas particulares e institutos de idiomas oferecem outras línguas para essa faixa etária, de modo que são as movências (Sól, 2024) de professores/as, pesquisadores/as e estudiosos/as, o ser/fazer de cada um/a deles/as no chão da escola pública, que têm contribuído com a formação integral e cidadã (Monte-Mór, 2013; Malta, 2024) dessas crianças.

Nesse sentido, vale mencionar as precursoras (Tonelli, 2005; Rocha, 2006; Santos, 2009), profissionais cientistas mulheres, comprometidas com o ensino de inglês para crianças, com o pensamento científico e humano para com as pesquisas, bem como empenhadas no esforço de promover a equidade na/da propagação das línguas e implicadas com as questões linguísticas da língua inglesa e da Linguística Aplicada (LA) como um todo.

Partindo dos estudos dessas autoras supracitadas, entendemos que o olhar para essa temática, do inglês para crianças, se volta não somente para o ensino de inglês em si, nessa faixa etária. Esse olhar também se deposita sobre quem se prepara para o ensinamento dessa língua (Malta, 2019) com as crianças, quais sejam professores/as e formadores/as. Há, neste contexto, uma urgência por formação docente, assunto debatido por Santos (2009) e Tutida (2016), como também a formação profissional (Monteiro, 2017) e a formação inicial (Tonelli; Cristovão, 2010).

Com base nessa proposição de formação, vimos que Santos (2009), por meio de sessões reflexivas coletivas entre o grupo de docentes e a pesquisadora, traz sugestões de mudanças no processo vigente, visando que se observem as características necessárias ao profissional de LEC³⁹. Já Tutida (2016), por meio de um estudo de caso, também permeado pela reflexão coletiva, visa conhecer e traçar saberes que constituem e são necessários para a formação específica de professores/as de LIC. Santos, no tocante à necessidade de formação docente, declara:

³⁹ LEC – referência ao ensino de inglês para crianças nesse período – Língua Estrangeira para Crianças.

Há um consenso na sociedade de que todo e qualquer início é tarefa difícil. Quem não se recorda do primeiro dia de aula ou das primeiras tentativas para aprender a andar de bicicleta? Pois bem, o início na arte de ensinar também apresenta muitas dificuldades, já que requer do docente a aprendizagem de como fazê-lo e, para isso, Zeichner (1993, p. 55) diz que “aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses, só poderemos preparar os professores para começar a ensinar (Santos, 2009, p. 336).

Ao trazer uma referência de infância, como a bicicleta que povoa o imaginário das crianças, a autora já sinalizava, entendemos dessa forma, pressupostos que hoje temos como praxiologia⁴⁰. Tendo em vista que ela afirma que ensinar requer tentativas e erros e essas se dão no fazer, na prática.

As autoras mencionadas dialogam com Monteiro (2017), que investiga a profissionalização docente com o objetivo de compreender como se constitui essa profissionalização. Monteiro (2017) também teve o intuito de elaborar um perfil do/a profissional pesquisado/a de modo a contribuir com a formação docente específica para os/as professores/as, em formação inicial e continuada, especialmente no espaço acadêmico/universitário no qual propõe mudanças nos currículos das graduações do curso de Letras.

No tocante à inserção de disciplina no currículo dos cursos de graduação em Letras, Monteiro (2017) corrobora Tonelli e Cristovão (2010), que já apontavam para essa necessidade na formação inicial do referido curso.

Desse modo, percebemos, por meio desses estudos, o surgimento de muitos desdobramentos referentes à tratativa do ensino de inglês para crianças. O avanço das pesquisas valida o que Tonelli (2017, p. 81) afirmou: “somos atores de espaços já constituídos”. Desta feita, emerge uma necessidade de ir ao encontro desses/as professores/as, que localmente têm desempenhado essa profissão e, muitas vezes, solitariamente, vêm construindo sua práxis.

Atentas a esse cenário, Lima e Kawachi-Furlan (2021) desenvolveram um estudo abrangente sobre o estado do conhecimento sobre formação de professores/as de inglês para crianças, por meio da consulta de 63 revistas brasileiras *on-line*, no estrato do Qualis Periódicos (2013-2016), no período de 2010 a 2020. Esse estudo revelou a necessidade de formação específica nos cursos de Letras e a importância da formação continuada. As

⁴⁰ O conceito será discutido mais adiante nessa seção.

autoras, na oportunidade, defenderam a formação crítica para esses/as profissionais. O interessante é que, passados dez anos, as questões sobre LIC continuam atuais.

Nesta esteira, Seccato, Tonelli e Selbach (2022) apresentam um panorama brasileiro sobre dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas durante o período de 1987 até 2021. A maioria das pesquisas se concentra no Sul e Sudeste do Brasil e apresenta contexto misto de pesquisa entre privado e público. Dentre as reflexões pertinentes, ficou evidente a possibilidade de repensar os currículos de graduação a fim de incluir o ensino de inglês para crianças, bem como o material didático e as práticas críticas.

Os estudos estão em consonância entre si e apontam para novos desdobramentos, de modo que vivemos na espera, não de um documento que poderá ou não nos orientar, e sim na espera, no esperar (Freire, 1992), de que, no colaborativo, construiremos novas possibilidades. Nesse sentido, alguns municípios tomam a dianteira nessas implementações e implantações de políticas locais em prol do ensino de inglês para crianças na escola pública. Tanaca (2017) apresenta ações desenvolvidas no Projeto Londrina Global⁴¹, em colaboração com professores/as locais, em prol da formação docente e da acessibilidade do idioma a crianças de escolas públicas municipais.

Brossi (2022), também alinhada a esse pensamento, atua por meio da colaboração, buscou o diálogo entre política local e os/as professores/as que reorganizaram documento curricular para implantação do “English for Kids” na cidade de Inhumas, Goiás. Esse trabalho de cocriação de políticas locais se dá por intermédio das relações entrelaçadas na extensão universitária, que se materializam nas praxiologias das agentes participantes desse trabalho, incluindo no processo a própria pesquisadora, no caso Brossi (2022), como ela mesma descreve em sua tese.

Esses exemplos reforçam os trabalhos, os diálogos, os estudos, as histórias de pessoas comprometidas com o ensino de línguas na infância. De maneira que, apesar dos desafios, políticas locais estão sujeitas a mudança a cada gestão, vamos avançando, professores/as e pesquisadores/as. Ademais, no contexto dos anos iniciais, lidamos com pessoas em desenvolvimento, as crianças, e o campo de LIC ainda tem muito a ser investigado e desenvolvido.

Nesse cenário, como apresentado na primeira seção desta tese, por meio de minhas nuances autoetnográficas, as formações têm revelado outras questões que dizem respeito

⁴¹ Disponível em: <https://sites.google.com/edu.londrina.pr.gov.br/londrina-global/londrina-global>.

à construção identitária profissional desses/as professores/as, atores de espaços já constituídos (Tonelli, 2017), que, por meio de suas experiências e vivências, têm construído essa profissão.

Face a isso, ancoramo-nos nas reflexões teóricas e nos redirecionamentos epistemológicos propostos e defendidos por Tonelli (2023), para nos identificarmos como professores/as educadores/as com crianças, tendo em vista que o ato de ensinar também envolve educar-se por meio delas. Nas palavras da autora: “‘olho para dentro’ no ensejo de identificar sentidos para assumir diferentes posturas e razões para o ensino de LIC ou de uma educação linguística na e para a infância” (Tonelli, 2023, p. 59). Do que depreendemos que olhar para dentro é buscar dentro de si graças aos conhecimentos adquiridos e construídos. Assim, percebemos que ensinar algo compreende também educar-se por meio daquilo que se ensina.

Desse modo, a partir de então, assumimos esses pressupostos para fazer a transição de inglês para crianças para a educação linguística com crianças. Nesse sentido, coadunamos com Malta (2019, 2024), que também argumenta em defesa da mudança de um “ensino para as crianças” para um “ensino com as crianças”, expressão cunhada pela autora, que tem como premissas promover as línguas como meio de romper com os paradigmas tradicionais e agarrar-se às perspectivas plurais no sentido de “transver o mundo” (Malta, 2024, p. 27).

Enxergar a educação linguística com crianças pelas lentes das crianças. De modo que a mudança epistemológica foi e é um processo. Seguindo essa concepção de que as crianças são sujeitos de direitos (Quinteiro, 2002), vale reviver ações de amorosidade (Freire, 2004; Barcelos *et al.*, 2022) e de atitude responsável (Aragão, 2008).

Fomos atravessados/as por tempos conturbados de pandemia, que nos obrigaram a ser/estar/fazer de modos outros para não somente ensinar línguas, mas educar e ser educado por meio delas. Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), durante esse momento desesperador em todos os sentidos, mas que, no tocante à educação linguística, as levou a entender e discutir remotamente, com professores/as educadores/as desse contexto, a partir do áudio de desabafo de uma criança, sobre a ausência/importância do/a professor/a das aulas de inglês para as crianças. Os/As professores/as educadores/as (des)construíram-se para SER – quem sou? –, o “eu” pesquisadora recordando as inquietações que me levaram a fazer esta pesquisa e a buscar, no colaborativo, a resposta para SER.

Conforme pesquisas e estudos apresentados, as questões sobre a educação linguística na infância continuam cada vez mais atuais, sendo algumas delas a formação docente específica, a construção e adequação de currículos nos cursos de graduação em Letras e nas comunidades locais que já contemplam essa oferta, a construção de material didático, as tratativas da inclusão e do acolhimento às crianças em situações de vulnerabilidades, deficiências e suas diversidades. Além disso, observamos que buscam formação crítica que inclui a formação para formadores.

Somado a tudo isso, emergem questões referentes às emoções⁴² e identidades⁴³ para continuar a SER, SER professor/a educador/a, como bem declarado por esta participante: “‘Sou professora de inglês com crianças’ e com crianças de rede pública, de todos os seus sonhos, esperanças e futuro e como aluna fruto da rede pública me vejo em todos esses sonhos, esperanças e futuros”⁴⁴ (Tulipa Danceline).

Assim, na educação linguística com crianças, mais pesquisadores/as se dedicam a observar o agir⁴⁵ das emoções no fazer/ser dos/as professores/as educadores/as com crianças. Exemplo disto é o trabalho de Albuquerque e Santos (2022), que, a partir de práticas colaborativas, observaram o mover das emoções na interação e compartilhamento de experiências e vivências na formação de professores/as. Fundamentado em Barcelos (2015), Aragão e Souza (2017), Mastrella-de-Andrade (2011), dentre outros/as, esse estudo revelou que as emoções de alegria, ansiedade, decepção, empatia, raiva, tristeza, entre outras, foram manifestadas por meio das situações de usos da linguagem, como também no que diz respeito à formação continuada, na qual os/as participantes puderam fortalecer vínculos emocionais.

Cavatti e Kawachi-Furlan (2021, p. 8) discorrem sobre as emoções das crianças, nas quais salientam que muitas vezes o ensino é pautado no esquecimento das emoções. Por meio desses estudos, de acordo com as autoras, “notou-se a importância do ensino das emoções que serão reflexo de inúmeras vivências e momentos de ressignificação tanto para os alunos quanto para os professores”.

Araújo e Figueiredo (2024) problematizam que a falta de formação docente para os/as professores/as educadores/as com crianças acarreta, nesses/as profissionais, especialmente os/as que estão iniciando a carreira, emoções diversas, dentre elas angústia,

⁴² Será tratada em subseção específica das Ladeiras Teóricas

⁴³ Será tratada em subseção específica das Ladeiras Teóricas.

⁴⁴ Trecho da narrativa da Tulipa no encontro presencial do Projeto Praxiologias.

⁴⁵ Salientamos que o entendimento referente ao agir diz das ações das emoções em nosso fazer/ser e nas identidades assumidas a partir de então.

ansiedade e preocupação. Os autores advogam que o caminho para atenuar esse tipo de emoção é o trabalho colaborativo.

Mais uma vez, as ações colaborativas (Tonelli; Egido; Magiolo, 2024) são postas em destaque nos estudos e atividades desenvolvidas com professores/as educadores/as de inglês com crianças. Com a mudança epistemológica, a educação linguística com crianças abraça outros modos de fazer/ser na educação de línguas adicionais, que valorizam o saber praxiológico de cada um/a. Mas o que é praxiológico? É sobre isso que discorreremos na sequência.

3.2 PRAXIOLOGIAS

“Mas afinal, o que é praxiologia?” (Guimarães; Santclair; Silva, 2023, p. 44). Iniciamos esta seção a partir do questionamento feito pelas autoras e pelo autor supracitados porque os entendimentos e reflexões que fazem a respeito desse termo fortalecem nossas proposições ao usá-lo em nossa ancoragem teórica. Até porque a base de onde emergiu o nosso material empírico é um projeto de pesquisa interinstitucional⁴⁶ que leva o nome de Projeto de Pesquisa de Praxiologias Colaborativas na Educação Linguística (em línguas adicionais) com crianças.

Os/As pesquisadores/as mencionados/as acima salientam que o termo praxiologias tem figurado em diferentes áreas do campo do saber, inclusive na Linguística Aplicada Crítica, doravante LAC, como podemos notar em trabalhos locais (Pessoa; Silva; Freitas, 2021; Freitas; Avelar, 2021), assim como na educação linguística na infância (Merlo, 2022; Tonelli, 2023; Malta, 2024; Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025). De modo que, embora sejam diversos os autores que discorrem sobre esse termo, Guimarães, Santclair e Silva (2023) apoiam-se nas perspectivas freirianas, segundo as quais a praxiologia

[...] é distinta da ideia de prática e ação no sentido estrito da palavra; ela é, pois, a reflexão e ação dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo. Logo, a praxiologia em Freire se interessa em teorizar o modo como as pessoas agem no mundo para a sua transformação (Guimarães, Santclair, Silva, 2023, p. 44).

⁴⁶ Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças” (Tonelli *et al.*, 2020), que conta com financiamento da Fundação Araucária e da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná. Projeto registrado na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos. CAAE 58932722.4.0000.5231.

Pessoa, Silva e Freitas (2021) defendem que o termo praxiologia substitui teoria a partir dos entendimentos que elas e ele têm sobre a LAC, “pois teorias não podem ser dissociadas da prática” (Pessoa; Silva; Freitas, 2021, p. 49). Freitas e Avelar (2021) e Malta (2024) comungam do entendimento das autoras e do autor supracitados, e nós corroboramos todos/as eles/as no tocante aos usos e entendimentos do termo nas especificidades da educação linguística na infância.

São as praxiologias que nos trouxeram até aqui e acreditamos, esperamos, nos levarão a contribuir com a formação docente em nossa área de atuação. Nesse sentido, entender as práxis trará relevância para a formação docente em espaços colaborativos (Brossi, 2022), bem como para o protagonismo no processo educacional (Tonelli, 2023; Malta, 2024), e manter esse diálogo para fomentar outras práxis traz valorização ao que cada um/a vem realizando localmente, que são as práticas pedagógicas.

Dito de outra forma, é importante promover a práxis, o diálogo entre a teoria e a prática; elas são indissociáveis, pois fomentam práticas pedagógicas praxiológicas. A respeito das praxiologias, coadunamos com Freitas e Avelar (2021) e Malta (2024), por entender, como elas, que “cada um tem jeito de ser” (Freitas, 2025)⁴⁷, de modo que o SER muito nos interessa.

É a partir desse marco da trajetória profissional de cada um/a dos/as participantes desta pesquisa que objetivamos identificar seus processos de construção identitária profissional (Tardif; Raymond, 2000; Weber, 2003; De Grande, 2011) como professores/as educadores/as de inglês com crianças. Ademais, ao conhecer a história desses/as profissionais, poderemos somar experiências e vivências e, assim, talvez, contribuir com a urgente necessidade de formação docente (Monteiro; Heinzle, 2018; Lima; Kawachi-Furlan, 2021) nessa área.

A esse respeito, da formação docente, Oliveira e Figueiredo (2013) reafirmam freirianamente: “a afetividade docente sempre envolve cognoscibilidade. Por essa, é importante que formadores de professores valorizem as emoções e cognições de seus futuros professores ao longo do processo de formação” (Oliveira; Figueiredo, 2013, p. 119).

Bem se sabe que, embora seja crescente a oferta do ensino de ELIC nas escolas públicas e particulares (Tanaca, 2017; Brossi, 2022), as diretrizes para esse ensino, oficialmente autorizado, se dão somente a partir do 6º ano dos anos finais da

⁴⁷ Apresentação no SEDATA 2025.

escolarização. Tal orientação nos leva a entender que, se não há uma formação específica nos cursos de graduação da área da Linguística e da Linguagem, supõe-se que as praxiologias (Lima, 2019; Brossi, 2022; Guimarães; Santclair; Silva, 2023; Malta, 2024) tenham, de certo modo, formado os/as professores/as educadores/as e, conseqüentemente, as nossas crianças.

Embasados em Weber (2003), Tonelli (2017) e Monteiro (2017) nos apontam caminhos para a valorização desse/a profissional que tem trabalhado e, em função dessa atuação, desse seu trabalho, valorizado ou não, tem proporcionado a crianças de escolas públicas (Tanaca, 2017; Brossi, 2022), já em tenra idade, o direito a uma língua adicional. Fazemos coro no que diz respeito à necessidade de criação de políticas públicas para a educação linguística de línguas adicionais com crianças, como já mencionado, para que seja respeitada a infância e coibido o mercantilismo exacerbado, contexto discutido por Malta (2019, 2024).

Segundo Monteiro, quem valida esse trabalho são as próprias crianças:

As crianças são as primeiras avaliadoras das atividades propostas pelos professores e as primeiras a se manifestarem quanto à funcionalidade do ato pedagógico. Nesse sentido, elas se tornam corresponsáveis pela profissionalização dos seus próprios professores (Monteiro, 2017, p. 167).

Corroborando a afirmação da autora, enuncio-me para dizer que foi com elas, as crianças, que eu me constituí nesta profissão. Seja por meio das atividades coconstruídas e desenvolvidas dentro da sala de aula, seja por meio das interações escolares, nas quais era e sou identificada como a *teacher*, seja no sobe e desce das ladeiras que me levavam à escola.

Em consonância com o exposto, Tonelli (2023, p. 1132) argumenta que é com elas, as crianças, que mudanças epistemológicas vêm sendo reconstruídas nessa área. Ademais, essa mesma autora advoga o valor das práticas praxiológicas coconstruídas localmente, conforme elucida no texto “Praxiologias colaborativas e o papel da universidadescola na formação de educadoras linguísticas com crianças” (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025), no qual defendem o diálogo “universidadescolas” para a formação docente no tocante à atuação nos anos iniciais.

Esse posicionamento das autoras mencionadas reforça o do autor Weber (2003), que problematiza e defende uma política educacional que favoreça ao docente alargar o seu poder e o reconhecimento de sua especialidade pelo Estado e pelo mercado. Uma política que reconheça o processo de profissionalização (Monteiro, 2017) de cada um/a

deles/as, pois os caminhos dessa construção se dão por vias distintas, constituídas de desafios e de potencialidades, e, ademais, promova a dimensão universitária, como já argumentava Santos (2009), para que se assegure a educação linguística na infância (Merlo, 2022; Ferreira, 2024), como também valorize as praxiologias (Freitas; Avelar, 2021). Esses movimentos, pessoal, colaborativo, profissional, político, linguístico, podem, de algum modo, vir a contribuir nessa proposição da formação docente nos anos iniciais e valorização das praxiologias no âmbito universitário/acadêmico.

Assim, tendo em vista que trazemos, nesta tese, narrativas recolhidas no âmbito do Projeto de Pesquisa Praxiologias, essas histórias trazem em si o ser/fazer de cada um/a dos/as professores/as educadores/as de inglês com crianças. Nesse sentido, observamos que os modos de agir que emergem da articulação entre teoria, prática, emoção e atitude responsável (Aragão, 2008) representam saídas praxiológicas. Essas saídas praxiológicas não são prescritas, elas se dão no cotidiano da docência e são ancoradas na relação com as crianças. Sendo assim, entendemos que essas praxiologias narradas e compartilhadas poderão contribuir com a formação profissional na educação linguística na infância.

Esperamos ter elucidado de onde partimos e o que concebemos a respeito de praxiologias para dialogarmos, na sequência, sobre as identidades.

3.3 IDENTIDADES

Nesta seção, trataremos de questões relacionadas ao conceito de identidades que abordaremos na pesquisa e que nos é muito caro para que possamos alcançar o objetivo de investigar e discutir a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças.

Partimos de uma contextualização geral a respeito do conceito de identidades, tendo como ponto basilar a concepção pós-moderna de Hall (2006), que as entende como um constructo cultural e histórico. Esse posicionamento dialoga com Moita Lopes (2006), Norton (2013), Colombo-Gomes (2014), Pôrto e Mastrella-de-Andrade (2020) e Sól (2024) e nos permitiu abordar a identidade profissional, a formação docente e as emoções no processo da construção identitária profissional dos/as participantes desta pesquisa, por meio de suas narrativas praxiológicas.

Nesse sentido, a noção de identidades empreendida nesta tese considera o caráter dinâmico, socioconstruído, cultural e histórico conforme a relação e a interação de cada um/a com e no mundo, como uma identidade em constante movência (Sól, 2024). Segundo Norton (2013, p. 4), “esse relacionamento é construído ao longo do tempo e do

espaço, bem como no modo como cada pessoa entende e cria as possibilidades para o futuro”.

No rastro da movência das identidades construídas ao longo do tempo das histórias de vida pessoal e profissional compartilhadas aqui, foi-nos possível perceber trilhas de possibilidades para o futuro profissional dos/as professores/as educadores/as, por meio das práticas discursivas empreendidas na tese, quais sejam o encontro presencial do Projeto de Pesquisa Praxiologias, no qual as narrativas foram recolhidas, e o encontro do grupo focal com alguns/mas integrantes do Projeto de Pesquisa Felicers.

Coadunamos com Moita Lopes (2006) quando afirma que as identidades sociais são oriundas das práticas discursivas e, por isso, são fragmentadas, somos membros de muitos discursos. E muitos foram os discursos, provenientes de espaços colaborativos, Projeto Praxiologias, grupos de pesquisa, reuniões pedagógicas, formações não institucionais, bagagem familiar, que teceram o quem sou de cada um/a dos/as participantes desta tese. Ecoando Moita Lopes (2006), Tílio (2020, p. 7) reitera que “as identidades sociais surgem em manifestações de discurso, elas não são fixas e inerentes às pessoas; são construídas no discurso durante os processos de construção de significados e de alteridade”, ou seja,

[...] ao participarmos de uma prática discursiva, além de percebermos e considerarmos as identidades sociais dos participantes dessa prática, estamos também trabalhando na construção e reconstrução das identidades sociais destes participantes, assim como das nossas próprias (Tílio, 2020, p. 7).

Com essa conceituação, entendemos que as identidades dependem da existência do outro, de maneira que essa afirmação valida o nosso modo híbrido de trazer as narrativas, entrelaçando as nuances autoetnográficas da pesquisadora com as narrativas praxiológicas, não somente porque, enquanto pesquiso e escrevo a tese, assumo os papéis de pesquisadora e pesquisada, mas também porque exatamente esse (re)encontro de si e com outros/as nos permitiu discutir o processo de construção identitária profissional do contexto apresentado, professores/as educadores/as de inglês com crianças. Como bem nos explicita Moita Lopes (1998, 2002 *apud* Colombo-Gomes, 2014, p. 67), que declara:

Concordo com a ideia de as identidades serem um processo que produz constelações de identidades e de não serem emanadas simplesmente de um indivíduo, mas resultante de processos sociais. Creio que nossas identidades como pessoas só podem existir no contexto social, uma vez que nossa condição e capacidade de pensar são constituídas no social, tendo a interação como força mediadora principal. Por esta razão, compartilho a noção de construção (e reconstrução) identitária por meio

da interação discursiva – que considero uma “coconstrução”, na qual o conceito identidades é um constructo social (Moita Lopes, 1998, 2002 *apud* Colombo-Gomes, 2014, p. 67).

A partir dos/as autores/as mencionados/as, notamos que a concepção de identidades se dá porque múltiplas são as experiências e as interações vivenciadas por cada um/a de nós. O curso da vida não é linear, nem tampouco preso a estruturas fixas; portanto, o trajeto está sujeito à (des)construção (Derrida, 2004 *apud* Sól, 2024). Mudanças de/na rota irrompem constantemente no contínuo ou descontínuo da vida e de nossas histórias de vida (Linde, 1993; Nias, 2006). Temos ladeiras atrás de ladeiras, assim o caminho é sinuoso, é feito de desequilíbrios e acomodações.

Martins e Martins (2020, p. 72) também advogam que, “se o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, ele é constituído por diversas identidades”, considerando o contexto sócio-histórico-temporal. Assim, segundo o autor e a autora, a identidade se forma ao longo dos tempos, sendo atravessada por processos internos e externos, de modo que ela se constitui através das relações intersubjetivas, ou seja, nas interações sociais (Tílio, 2020), portanto são também identidades sociais (Moita Lopes (2006).

Como nos lembra Merlo (2022, p. 67), ao fazer a reflexão sobre a relação das identidades que socialmente são atribuídas a cada um/a de nós e que, no seu caso específico, dizem respeito a ser mãe, professora, esposa, amiga, filha, isso tudo dentro do contexto cultural em que ela vive e com as percepções acerca da sua ação no mundo, esse trajeto, portanto, é um processo. A autora quer dizer que, na vida, assumimos diferentes identidades conforme os lugares e as nossas interações sociais e, por isso, elas vão se transformando.

Por essa razão, corroboramos Hall (2006, p. 13), quando afirma que “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”, de modo que a identidade não é fixa, ela se modifica ao longo do tempo, é um processo nunca fechado, completo, e, portanto, as identidades estão em constante negociação, uma vez que podem também ser (re)construídas. Por isso, pelo exposto, ratificamos nossa opção pelo conceito de identidades.

Desse modo, fazemos a escolha por identidades, no plural, porque, ao fazer a escuta das narrativas apresentadas, foi-nos possível perceber os movimentos de saídas praxiológicas dados pelos/as participantes desta pesquisa em direção à busca por uma profissionalização. Essa estratégia nos propiciou identificar a identidade profissional

mobilizada e discutir os marcos da construção identitária desses/as profissionais na/da educação linguística com crianças. Dito isto, sigamos.

3.3.1 Identidade Profissional

O conceito de identidades é demasiado complexo e tem sido extensamente discutido em todas as áreas do conhecimento, como também na Linguística Aplicada, conforme já explicitado. Assim sendo, a identidade profissional configura-se como uma das identidades assumidas no curso da história da vida das pessoas, de maneira que ela não está dissociada das outras identidades que são atribuídas e/ou construídas nesse trajeto. Para Monteiro (2017, p. 62), a identidade profissional é construída por meio de experiências sociais, coletivas, que “contribui com o desenvolvimento de saberes próprios da docência, pois é constituída pela ética nos fazeres profissionais e também através das responsabilidades advindas do pertencimento a um grupo profissional”.

Rorato (2015), nessa mesma linha de pensamento, entende que todo o contexto socio-histórico-cultural e também o outro com quem lidamos, tudo o que constitui o entorno do indivíduo, molda suas identidades. As identidades profissionais são construídas e reconstruídas. Com isso, em nossa trajetória profissional, marcos são gerados; assim sendo, entendemos que os marcos evidenciados nas narrativas praxiológicas aqui compartilhadas nos levaram a discutir a construção identitária de quem atua e/ou atuará com línguas adicionais na infância.

Segundo Pavan (2012, p. 29), “é por meio da história que o professor explica a sua profissão”. História essa compreendida como social, profissional e pessoal. Essa afirmação resgata e ratifica Weber (2003), quando o autor defende políticas que favoreçam ao docente expandir o seu poder e o reconhecimento de sua especialidade. Dessa maneira, apoiamo-nos nessas asseverações, tendo em vista que a investigação que desenvolvemos se dá a partir das narrativas praxiológicas de profissionais da língua inglesa com crianças. Eles/as narram/explicam o jeito de ser/fazer de sua especialidade, a ELIC, no intuito de se ver-SER nessa profissão.

Ainda nessa perspectiva de identidades profissionais erguidas por meio de histórias de vida e também na/da tensão de questões políticas, Bengezen e Santiago relatam que

Pesquisas sobre a identidade profissional do professor contribuem para a compreensão do que é ser professor nas salas de aulas atuais, onde

pressões advindas de políticas educacionais alteram com significante constância paradigmas da responsabilidade do professor na formação de alunos (Bengezen; Santiago, 2020, p. 51).

De acordo com as autoras, ter compreensão sobre o que é ser professor/a, saber sua identidade profissional, contribui para que ele/a tenha criticidade para reagir às pressões advindas de políticas educacionais. No nosso caso, políticas educacionais que ainda não contemplam os espaços já constituídos por profissionais da ELIC. Assim, avançando no sentido de identidades que almejamos, o como se dá a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças, retornamos a Hall (2006, p. 109), porque esse autor assevera a importância de percebermos “quem podemos nos tornar”, utilizando os recursos da história, da linguagem e da cultura, que produz não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos, como segue:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões "quem nós somos" ou "de onde nós viemos", mas muito mais com as questões "quem nós podemos nos tornar", "como nós temos sido representados" e "como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios" (Hall, 2006, p. 285).

Estamos em constante transformação, e o que somos flui através das movências (Sól, 2024) que fazemos, de modo que, através desse processo, vamos nos identificando com as posições que assumimos e também com os grupos com os quais nos identificamos. Essa conceituação vai ao encontro de nossa proposição a respeito do tornar-SER dos/as professores/as educadores/as de línguas adicionais⁴⁸ envolvidos/as nesta pesquisa.

Somos marcados/as por uma certa correspondência com o passado histórico, bem como pelos processos sociais que nos atravessam, sejam eles experiências e vivências pessoais ou profissionais. Esses modos de SER podem afetar a forma como nós podemos representar a nós próprios, nesse caso aqui, profissionais professores/as educadores/as de inglês com crianças, ou seja, quem eu sou e como me vejo.

As narrativas trazidas nesta tese nos mostram que somos todos/as oriundos/as de um “não saber” ser/estar/fazer no ensino de línguas adicionais com crianças, que foram

⁴⁸ Adotaremos o conceito de línguas adicionais em vez de línguas estrangeiras por estar mais em consonância com os propósitos da educação linguística na infância.

movidos/as por meio das praxiologias docentes de cada um/a rumo a uma identificação que se dá de modo colaborativo. Portanto, a identidade profissional mobilizada de cada um/a dos/as participantes desta pesquisa, pessoal, profissional e colaborativamente, revelou como se dá a construção identitária profissional desses/as profissionais da ELIC.

Nesse sentido, entendemos ser crucial discutir identidades e formação docente, que, embora seja da ordem do *impossível* para Lopes e Borges (2015), é tão necessária, especialmente no tocante à formação específica para quem atua ou atuará nos anos iniciais da escolarização com a educação de língua inglesa.

3.3.2 Identidades e a Formação docente

Sobre a importância da formação de professores, Diniz-Pereira (2013) relata, em sua breve historização sobre a temática, que esse é um campo extremamente necessário. Se antes a questão central das pesquisas era “como formar o professor?”, agora, de acordo com esse autor, a pergunta passou a ser “como nos tornamos educadores/as?”. No estudo realizado por ele, ficou nítida, nas pesquisas, a preocupação com a temática da construção das identidades múltiplas dos docentes. Os/as educadores/as passam a ser o foco das investigações (Zeichner, 2008; Nóvoa, 2022). Nesse sentido, Diniz-Pereira afirma:

Vários estudos sobre socialização docente e construção do conhecimento dos professores, apesar de não usarem explicitamente o termo “identidade docente” em suas análises, com certeza já tratavam da complexa discussão sobre “como tornar-se um(a) professor(a)”. A abordagem da construção da identidade docente enquanto um objeto específico de investigação traz, sem dúvida alguma, novas questões e novos desafios para o campo da pesquisa sobre formação de professores (Diniz-Pereira, 2013, p. 148-149).

Silva (2019) salienta a grande relevância das pesquisas nesse campo, a formação de professores e a questão identitária, especialmente no que diz respeito às lacunas que os/as professores/as em pré-serviço têm apresentado em sua formação inicial. A autora, ecoando Hall (2006), ressalta a importância da formação continuada dos/as professores/as de línguas adicionais, considerando o caráter multifacetado da construção das identidades. A autora afirma::

Sendo assim, podemos dizer que a identidade do professor, ganha significado e é (re)construída a partir de suas vivências, estudos, leituras, e, é claro com suas experiências construídas no decorrer de sua carreira no magistério, a qual se consolida a partir de seus valores e no modo como ele situa-se no mundo (Silva, 2019, p. 280).

Lopes e Borges (2015) levantam importantes questões sobre a formação docente e a destacam como um *projeto impossível*, no sentido de problematizar que, embora seja impossível, é também extremamente necessário. Trata-se de um projeto que exige responsabilidade e compromisso e que, muitas vezes, parece abandonado ou, poderíamos acrescentar, negligenciado, especialmente no tocante às políticas linguísticas voltadas à infância.

As autoras supracitadas argumentam a partir da afirmação de Freud (2006) de que a profissão de educador é da ordem do impossível.⁴⁹ Contudo, o impossível defendido por elas não significa que nada possa ser feito. Há possibilidades; o que não há é plenitude. Educar remete à contingência entre teoria e prática (Coracini; Bertoldo, 2003). Nesse sentido, a proposição de Lopes e Borges (2015) alinha-se à nossa defesa das praxiologias docentes, fortemente evidenciadas nas narrativas dos/as participantes desta pesquisa.

Nas praxiologias docentes residem as possibilidades, entendidas por nós como saídas praxiológicas, que se dão na articulação entre teoria, prática, emoção e atitude responsável (Aragão, 2008), conferindo relevância à necessidade de uma formação específica nessa área. Desse modo, evidencia-se a urgência da formação de professores/as educadores/as que atuam com crianças, bem como a valorização do que já foi construído por esses profissionais, visando ao diálogo universidade-escola e, para além disso, à promoção da justiça social, para que, de fato, todas as crianças tenham acesso ao ensino de línguas adicionais nas escolas públicas, uma vez que esse caminho também foi construído por elas e com elas.

Nesse movimento em prol da formação docente, as identidades estão em constante (des)construção (Derrida, 1998, 2004, citado por Sól, 2024, p. 226), ao afirmar que “desconstruir não significa destruir. Desconstruir é derrubar, desfazer, descompor, densedimentar uma hierarquia, para compreender seus efeitos”. Compreendemos, então, que densedimentar hierarquias implica propiciar justiça social na educação linguística com crianças. Zeichner (2008, p. 548) também faz uma defesa contundente da incorporação das discussões político-sociais mais amplas no trabalho de formação docente reflexiva: “O propósito de se trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não

⁴⁹ Governar, educar e curar são as conhecidas artes ou ofícios impossíveis que Freud (2018) aborda em dois trabalhos: Prefácio à “Juventude Desorientada”, de Aichhorn (2006), e Análise Terminável e Interminável (1937) (Pereira, 2013, p. 486).

deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização”.

Essa proposição alinha-se às nossas interpretações a respeito do que dizem os/as participantes do grupo focal, no sentido de que foi por meio de suas vivências e experiências, no sentido literal do chão da sala de aula — o “chão de fábrica” (Nóvoa, 2022; Brossi, 2022) — que a formação e a identidade de SER educador/a de inglês com crianças de cada um/a foi sendo construída. Como será mostrado nas análises da narrativa da professora formadora Felice 3, esse processo evidencia a centralidade da prática na constituição identitária.

Dito isso, entendemos que formar, embora seja da ordem do impossível, como apontado por Lopes e Borges (2015), é possível nas brechas (Duboc, 2012), nas quais se vislumbram possibilidades advindas da formação docente que contribuem para a construção identitária pessoal e profissional de cada sujeito. Nesse contexto de possibilidades, assim como as identidades, as emoções estão em constante movimento. Coadunamos com Aragão (2007, p. 42), ao afirmar que “são as emoções que fornecem intensidade, urgência e energia para impulsionar o comportamento”. Considerando essa afirmação, abordaremos, a seguir, as emoções e seu caráter indissociável das identidades, razão pela qual, neste estudo, concebemos essa relação como emoções-identidades.

3.4 EMOÇÕES

Como pontuamos, as emoções movimentadas em nosso material empírico são como uma força motriz que impulsiona os/as participantes a fazer a reflexão, rememorar e também ressignificar caminhos sobre o processo de construção identitária profissional, de maneira individual e colaborativa. Essa ação é percebida desde o ato da escrita da narrativa praxiológica, realizada no encontro presencial do Projeto de Pesquisa Praxiologias, como também no ato da fala de alguns/mas dos/as integrantes do grupo de pesquisa Felicels durante o grupo focal, que serão melhor descritos na seção da metodologia.

Ao agir das emoções também atribuímos o emergir das minhas nuances autoetnográficas, que se entrelaçam às narrativas desses/as profissionais no ato de escrever/desenvolver esta tese. Ao me encontrar com os/as outros/as participantes do Projeto Praxiologias, como integrante, e, ao mesmo tempo, fazer parte do grupo de pesquisa Felice, como pesquisadora, conduziu-me ao aperceber-me de mim mesma e a

redescobrir-SER profissionalmente quem sou: professora educadora de inglês com crianças.

Como nos afirma Nóvoa (2022, p. 62), “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros/as professores/as”. Nossas identidades profissionais são atravessadas pelos processos de coconstrução (Colombo-Gomes, 2014), de maneira que, neste meu fazer acadêmico, os marcos da minha trajetória — mudar de profissão, eu era assistente administrativa e tornei-me professora, fiz mestrado, dei aula na universidade, entre outras — foram também impressos e imbricados às trajetórias dos/as outros/as. Assim, seguindo as emoções, fomos identificando as identidades pessoal e profissional e, conseqüentemente, o processo de construção identitária profissional de cada um/a dos/as participantes desta pesquisa.

Estudos recentes sobre as emoções (Barcelos *et al.*, 2022; Colombo-Gomes; Barcelos, 2023; Barcelos; Andrade Neta; Silvestre Ramos, 2023; Yim; Mercer, 2024) ressaltam que o assunto já não deve ser visto como um elefante na sala de aula. Tal metáfora representa o tamanho e a proporção das questões emocionais nas interações de ensino/aprendizagem de línguas adicionais, motivo pelo qual não há como invisibilizá-las ou silenciá-las.

Temos, então, que as emoções são estudadas por diferentes áreas do conhecimento, tais como psicologia, educação, sociologia, biologia, filosofia, entre outras, no intuito de enfatizar a importância das emoções nos diferentes contextos e situações da vida dos seres humanos, desde a infância até a velhice. Assim, conseqüentemente, também a LA busca essa conectividade das emoções nas relações e interações que permeiam as salas de aula de língua adicional inglesa, como trazemos aqui por meio das narrativas compartilhadas de professores/as educadores/as da ELIC.

Nesse sentido, a explosão de trabalhos e artigos, especificamente provenientes dos anos 2000, realizados por estudiosos/as e pesquisadores/as (Zembylas, 2003, 2005; Day, 2004; Nias, 2006; Aragão, 2007, 2008; Barcelos, 2013, 2015), trouxe à tona tais questões e tornou mais evidente a ação emocional, seja na formação docente inicial e continuada, na aprendizagem das línguas, na construção da identidade pessoal e profissional de professores/as e dos/as estudantes.

Yim e Mercer (2024) confirmam o crescente foco das pesquisas nas emoções dos professores/as. De fato, atestam eles, esses/as profissionais não são máquinas, mas indivíduos apaixonados que investem suas identidades e emoções em seu trabalho. Os autores ainda ressaltam a ligação estreita entre as emoções dos professores e as

identidades que eles constroem. Essa afirmação se adéqua ao que Zembylas (2005)⁵⁰, anteriormente já assegurava a respeito da intrínseca conexão das emoções à vida dos/as professores/as. Para Zembyla (2005) essa relação tornou-se visível em função da atenção dada nas pesquisas aos modos como os/as professores/as percebem, interpretam e avaliam sua atuação no ambiente de ensino com as pessoas, os eventos e os objetos.

Corroborando o autor mencionado, Barcelos, Andrade Neta e Silvestre Ramos advogam que,

No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, Gomes e Barcelos (2023) defendem que o estudo sobre emoções de professores e alunos deve ser incluído na formação inicial e continuada, uma vez que o conhecimento do assunto pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz (Barcelos; Andrade Neta; Silvestre Ramos, 2023, p. 2).

Essa proposição colabora com Malta (2024), que defende a institucionalização da disciplina nos cursos de graduação em Letras, no sentido de possibilitar a escuta de profissionais da ELIC no tocante às suas praxiologias e emoções. Isso tudo se alinha ao que propomos nesta tese, pois, por meio das emoções identificadas nas narrativas, nos foi possível discutir a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças.

Seguindo essa baila de discussão, as emoções dos/as professores/as, Nias advoga que

As emoções dos professores, embora vivenciadas individualmente, são uma questão de preocupação coletiva: são provocadas por circunstâncias que podem ser identificadas, compreendidas e, portanto, têm o potencial de ser alteradas, e suas consequências afetam todos os envolvidos no processo educacional (Nias, 2006, p. 294).

Fazemos coro com esse autor primeiro porque as histórias compartilhadas aqui apresentam a trajetória profissional individual de cada participante e segundo porque elas são imbricadas às histórias uns/mas dos/das outros/as, por isso podem ser identificadas e compreendidas no colaborativo, uma vez que o “não saber/ser/fazer” deles/as afeta toda uma problemática identitária profissional, a falta de diretrizes oficiais para essa profissão. Ressaltamos, contudo, que essa ausência — ou não (Egido; Tonelli, 2025) — não impediu o re-existir desses/as profissionais que buscam no coletivo SER. Dessa maneira, adentramos no material de investigação, as narrativas, para compreender o agir das emoções nas paisagens de vida pessoal e profissional dos/as participantes desta pesquisa.

⁵⁰ *Studies on teacher emotion emphasize how emotion is inextricably linked to teachers' lives.*

Sem ser clichê, sendo, são tantas emoções!⁵¹ Fazendo jus à metáfora dos morros que trazemos nesta tese, o subir e descer ladeiras somente é possível pelo agir das emoções, né!

Diante disso, considerando a relação indissociável das emoções e das identidades, apresentamos a proposição de emoçõesidentidades, tendo em vista que, no/pelo agir das emoções, as identidades dos/as envolvidos/as são moldadas e ressignificadas. O processo da construção identitária é um caminho carregado de emoções diversas que colorem o nosso SER na vida, pessoal e profissional. Barcelos (2015, p. 315) nos assegura que “as emoções fazem parte de nossas identidades. Somos o que acreditamos e o que sentimos”. A autora ainda acrescenta que as emoções são vistas como processos, estão em constante interação e movimentação, o que nos ajuda a entender como elas se relacionam com as identidades.

De acordo com Haviland e Kahbaugh (1993), trazido por Zembylas (2003, p. 222), as emoções funcionam como “cola da identidade”, pois fornecem significado às experiências. Entendemos essa “cola” no sentido uníssono, como algo harmônico, de modo que, para nós, exatamente as emoções têm esse papel de, associadas às identidades dos/as participantes, revelar a construção identitária profissional de cada um/a deles/as.

Desse modo, seguindo a perspectiva desses/as autores/as supracitados/as, concebemos as emoções como uma ação que movimenta todo o nosso ser, nossa corporalidade, elas “fornecem intensidade e energia para impulsionar o nosso comportamento” (Aragão, 2007, p. 42), “nosso viver humano” (Maturana, 2002, p. 92). Sendo assim, elas fluem e influem em nossas escolhas para o futuro, sejam elas pessoais e profissionais, que também caminham juntas.

Então, seguimos o constructo no qual a emoção é vista a partir das relações/interações sociais, culturais, históricas, pós-estruturalistas, alicerçadas no viver humano (Maturana, 2002), carregado de nossas histórias pessoais e das dos/as outros/as, nas quais nossas identidades são criadas e moldadas, “reconhecemo-nos como tal a partir da relação com outros indivíduos, na coletividade” (Martins, 2017, p. 31). Podemos dizer que as emoções desvelam o jeito de ser/fazer (Freitas, 2025), ou seja, as praxiologias de cada um/a dos/as participantes, aqui compartilhadas por meio das narrativas, com as quais eu me reconheci e também nos reconhecemos, de modo que pensar nessa coletividade

⁵¹ Música de Roberto Carlos.

nos conduz a uma formação docente mais humanizada e acolhedora, condizente com as propostas da educação linguística na infância.

Dito tudo isso, ratificamos que, nesta pesquisa, entendemos emoções a partir da concepção pós-estruturalista (Zembylas, 2005), na qual elas são essenciais para a melhor compreensão das identidades dos/as professores/as. O autor ainda acrescenta que elas, enquanto práticas discursivas e ideológicas, evidenciam os efeitos do poder no contexto do ensino e, desse modo, afetam as relações sociais e pessoais positiva e negativamente. Também, em comunicação oral, Colombo-Gomes (2025)⁵² explicita que essas não podem ser categorizadas em positivas ou negativas, visto que uma insegurança, um medo, poderá nos movimentar para frente ou para trás, depende do modo como cada um/a enfrentará e/ou reagirá a esse medo, essa situação.

Relacionado a essa afirmação, esclarecemos que nossa pesquisa parte de contextos situados, o Projeto Praxiologias e o Grupo de Pesquisa Felice, nos quais a dinâmica das emoções demonstra o afetamento dessas positiva e negativamente nas relações e posicionamentos assumidos pelos/as participantes nos diferentes cenários da história de vida de cada um/a deles/as, como familiares, escolares, no chão da sala de aula, bem como nos políticos e nos espaços colaborativos. Esse último local é referenciado por Araújo e Figueiredo (2024) como local onde professores/as têm encontrado suporte para saber lidar com suas emoções, especialmente aqueles/as que estão iniciando a carreira docente na ELIC.

Também concebemos emoções a partir da concepção da biologia da cognição (Maturana, 2002; Aragão, 2007), bem difundida no Brasil. Uma das proposições dessa abordagem é a de que as “emoções surgem com a emergência de certas crenças sobre a própria relação com a sala de aula de língua estrangeira” (Barcelos; Aragão, 2018, p. 509). Embora não tenhamos abordado o conceito de crenças, algumas narrativas de cunho testemunhal poderão, em outro momento, nos conduzir nesse caminho. Limitando-nos ao escopo de nossa investigação, diríamos que as emoções fluem na emergência das saídas praxiológicas criadas a partir do ser/fazer de cada um/a dos/as participantes, transformando suas práxis e, assim, consequentemente, suas identidades.

Os estudos revisados por Aragão e Barcelos (2018, p. 509) nos ajudam a entender que

[...] primeiro, as emoções moldam as práticas dos professores e suas interações com colegas, alunos e o ensino; segundo, os professores

⁵² SEDATA 2025.

sentem uma gama de emoções diversas (tanto positivas quanto negativas) que podem ter efeito em suas decisões de permanecer na profissão; e terceiro, as emoções estão relacionadas a diferentes conceitos, como motivação, identidade e crenças. Agora voltamos nossa atenção a uma dessas importantes relações: emoções e crenças

Ancoramo-nos nessa afirmação em relação ao que cunhamos de saídas praxiológicas; foram as emoções que os/as levaram a realizar mudanças em suas práxis, que se tornaram suas praxiologias, o modo de ser/fazer de cada um/a na língua inglesa com crianças. Essas praxiologias, quando compartilhadas colaborativamente, fazem fluir outras emoções diversas, que afetam e moldam suas identidades. Sendo assim, as emoções identidades movimentadas nas saídas praxiológicas desses/as profissionais podem estar contribuindo com a construção identitária na ELIC.

Considerando, então, a expansão dos estudos sobre emoção na LA, pois são mais veementemente discutidos nas pesquisas da área de Psicologia (Albuquerque; Santos, 2022), é salutar trazer a reflexão sobre as emoções para os espaços colaborativos de ELIC. São os diálogos indisciplinar e transdisciplinar que a Linguística vem nos possibilitando que têm contribuído para um fazer pedagógico mais ético e humanizado. Segundo Aragão e Cajazeira (2017), propiciar espaços para que possamos refletir sobre as emoções e a relação destas com outros conceitos pode influenciar a constituição das identidades de professores/as. Nessa mesma percepção, Albuquerque e Santos (2022) ressaltam a importância desse espaço na formação colaborativa, especificamente, no contexto delas, para professores/as de línguas adicionais para crianças (LAC).

Esses/as autores/as, em consonância com Barcelos (2015), reafirmam que, na LA, a temática emoções ainda é pouco explorada e que falar sobre as emoções de professores/as em formação inicial ou continuada é essencial, uma vez que “pelas emoções podemos dizer quem nós somos, quem queremos ser ou o que queremos aprender” (Aragão; Souza, 2017, p. 58).

Ainda segundo Barcelos (2015), há um terceiro quadro teórico sobre as emoções, a teoria sociocultural, na qual as emoções se relacionam com o comportamento e a atividade humana ou a “experiência emocional vivida” (Vygotsky, 1998, p. 103). A pessoa percebe a influência da experiência anterior em suas novas experiências, bem como no modo como percebe a si, reinterpretando as experiências anteriores. Como já apontamos, algumas das narrativas nos dizem muito das ressignificações assumidas na trajetória pessoal e profissional dos/as participantes desta tese, assim como na relação emoção-testemunhos.

Assim, considerando todas essas proposições sobre as emoções descortinadas neste estudo por meio das histórias desses/as participantes, entendemos que o agir delas pode revelar caminhos sobre a construção identitária de professores/as educadores/as de inglês com crianças e, ademais, outros desdobramentos a partir de contextos colaborativos de ELIC — ou não. Feito isso, explicitamos, na próxima seção, nossos passos metodológicos.

4 LADEIRAS METODOLÓGICAS

“Só eu sei as esquinas por onde eu andei...”
(Djavan).

A etapa metodológica é o momento de organizar e examinar mais detalhadamente o material que recolhemos para fazer a análise. Desse modo, sem perder de vista a metáfora das ladeiras, para seguir certos caminhos ou trilhas, precisamos nos munir de equipamentos, organizar mapas e acessórios para conseguir chegar *lá do outro lado do morro*. Ainda assim, é provável que, pelo meio do caminho, na trajetória, você se depare com elementos ainda não descritos, não mapeados. Sendo assim, é necessário usar outras estratégias para seguir em frente e não perder a beleza do trajeto, a vivacidade das emoções, o processamento de novas identidades.

Acompanhando tal raciocínio, a pesquisa insere-se no campo da pesquisa qualitativa em Estudos da Linguagem (Denzin; Lincoln, 2006). Adota a pesquisa narrativa como abordagem metodológica central, compreendida como prática discursiva (Clandinin; Connelly, 2015). Articula, ainda, procedimentos analíticos inspirados na *Grounded Theory* construtivista (Charmaz, 2006; Strauss; Corbin, 2008). O Grupo Focal foi concebido como estratégia de produção de material empírico-discursivo, entendido como resultante de processos interacionais de construção de sentidos (Kind, 2004; Pommer; Pommer, 2014), e as nuances autoetnográficas foram entendidas como gesto reflexivo de inscrição da pesquisadora no processo de investigação (Ono, 2017; Fadini, 2020; Malta, 2024; Santos, 2024), com vistas à análise das narrativas de si e do outro.

Utilizamos o procedimento da cristalização (Richardson, 2000) para imprimir o cuidado e a meticulosidade na compreensão do material empírico, as narrativas, que abarcaram as histórias entrelaçadas de si e do outro. Nesse sentido, valemo-nos também dos pressupostos da GT (Charmaz, 2006; Strauss; Corbin, 2008), conhecida como Teoria Fundamentada (TF), para fazer o tratamento desse material, do qual emerge a temática central da análise. Também utilizamos a técnica do Grupo Focal para colher informações, narrativas orais, e gerar interações sobre a compreensão dos/as integrantes de um grupo específico, o Felice, sobre o processo de construção identitária profissional deles/as.

Adotamos caminhos de reflexão (Telles, 2004; Aragão, 2008) sobre a prática e o agir docente (Brossi; Tonelli, 2021) de uma professora educadora de inglês com crianças, a saber, a pesquisadora, que, por meio do imbricamento das histórias praxiológicas, as suas nuances autoetnográficas e as narrativas de outros/as professores/as, visa investigar

e discutir como se dá a construção identitária profissional deles/as. Compreendemos que a jornada reflexiva se constitui tanto a partir de processos internos quanto por meio da coconstrução (Colombo-Gomes, 2014), materializada em atividades reflexivas que possibilitam a troca de saberes, de experiências e de narrativas compartilhadas (Telles, 2004), vinculadas às histórias de vida dos/as participantes. Concordamos com Seccato e Selbach (2022); e também com Oliveira *et al.* (2022) quando afirmam que definitivamente não estamos sozinhos, posto que nossa nossa trajetória nunca é solitária, sempre encontramos outro/as nas ladeiras de nossa vida.

Assim, considerando esse caminho metodológico, a escolha pela primeira pessoa do singular se justifica pela mobilização de nuances autoetnográficas, enquanto o uso da primeira pessoa do plural reflete os processos de coconstrução que atravessam esta pesquisa (Colombo-Gomes, 2014). Principalmente aqui, onde a presença da orientação foi e é de muita importância para mim, como recorde nessa frase: “*Kely, olha, talvez seja importante voltar nas suas perguntas de pesquisa para seguir em frente. Reflete comigo...*” (orientação, 10/2023). Ou seja, a escrita de si é solitária, mas as vozes do outro ressoam dentro de nós. Isso me leva a Biesta (2017), que ressalta a importância de tornar-se presença para o outro e, a esse respeito, entendemos que o tornar-SER de cada um/a se dá no entrelaçar da presença do/a outro/a nas ladeiras de nossa vida.

A apresentação da seção se dá na seguinte sequência: na primeira etapa, descrevemos o Projeto de Pesquisa Praxiologias Colaborativas na Educação Linguística (em línguas adicionais)⁵³, no qual esta tese está inserida. Em seguida, trazemos os detalhes do encontro presencial em que foi recolhido o primeiro conjunto de material empírico, as narrativas escritas. Depois, traremos o perfil dos/as participantes do encontro presencial do Projeto Praxiologias e o quadro com as características das narrativas.

Na segunda etapa, explicitaremos o uso da GT, que gerou as tematizações, e, na terceira etapa, detalharemos o processo de geração do segundo material empírico por meio do GF com os/as participantes do grupo de pesquisa Felice.

⁵³ Projeto de pesquisa interinstitucional sediado pela Universidade Estadual de Londrina e coordenado pela orientadora deste trabalho. Participaram do projeto professoras-formadoras-pesquisadoras da Universidade Estadual de Goiás, Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade Federal de Pelotas. Projeto intitulado “Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças” (Tonelli *et al.*, 2020), que conta com financiamento da Fundação Araucária e da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná. Projeto registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos. CAAE 58932722.4.0000.5231.

4.1 PROJETO DE PESQUISA PRAXIOLOGIAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA (EM LÍNGUAS ADICIONAIS) COM CRIANÇAS

Esse projeto vem sendo coordenado e desenvolvido pela professora doutora Juliana Reichert Assunção Tonelli (Tonelli *et al.*, 2020; Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025) desde 2022, sendo firmado a partir de forte rede colaborativa de/com profissionais docentes em línguas adicionais com crianças. O projeto se divide em etapas, das quais a parte das discussões e intervenções colaborativas contou com seis encontros síncronos e um encontro presencial, sobre o qual esta pesquisa se ancora, uma vez que o Projeto Praxiologias funciona como um guarda-chuva de outros trabalhos.

O objetivo do projeto foi, a partir do (re)conhecimento de praxiologias localizadas de ensino de línguas adicionais com crianças, identificar expectativas e necessidades de docentes que atuam no ensino de línguas nas redes públicas municipais de ensino que aderiram a ele, no que se refere às ações de formação continuada e aos materiais de apoio à docência. Pesquisadores/as interessados/as na temática, em especial professores/as que atuam em contextos públicos, alunos/as da graduação e da pós-graduação de diferentes Programas de Pós-graduação (*stricto e lato sensu*)⁵⁴ foram convidados/as.

A proposta do Praxiologias está ancorada no referencial teórico-metodológico PCCol (Magalhães, 2012) e na intervenção formativa (Engeström, 2011), que visa envolver e possibilitar a transformação coletiva no processo de formação inicial e continuada, no esforço de compartilhamento de possibilidades de ação, desenvolvendo a agência e promovendo aprendizagens e novos saberes para todos/as os/as participantes. Os encontros desse projeto de formação foram realizados remotamente, por meio da plataforma *Google Meet*, uma vez ao mês ou conforme cronograma estabelecido consoante à disponibilidade dos/as participantes. Cada encontro tinha a duração de, aproximadamente, três horas.

⁵⁴ As instituições envolvidas são: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade Estadual de Goiás (UEG/Câmpus Inhumas); Secretaria Municipal de Rolândia (PR); Secretaria Municipal de Londrina (PR); Secretaria Municipal de Ourinhos (SP); Secretaria Municipal de Cândido Mota (SP); Secretaria Municipal de Guarulhos (SP); Secretaria Municipal de Nova Lima (MG); Secretaria Municipal de Avaré (SP); Secretaria Municipal de Maringá (PR); Secretaria Municipal da cidade do Rio de Janeiro (RJ); Secretaria Municipal de São José dos Pinhais (PR).

4.2 ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO PRAXIOLOGIAS

Tendo em vista os desdobramentos dos encontros remotos, a coordenação do referido projeto sentiu necessidade de realizar um encontro presencial para reunir as pessoas disponíveis para um dia de convivência e de trocas sobre o projeto. De maneira que esse foi o encontro no qual parte do material empírico desta tese foi gerado. Esse momento teve como foco a discussão e a elaboração de material didático para o ensino de línguas adicionais com crianças, seguindo as características dos contextos de atuação. Ele foi realizado nos dias 14 e 15 de abril de 2023, nas dependências do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em que, respondendo a um convite dos/as formadores/as organizadores/as, recebemos um total de 13 narrativas escritas de professores/as educadores/as de inglês com crianças de diferentes regiões do Brasil.

Sobre esse encontro, cabem duas considerações. A primeira é a de que a atividade da escrita das narrativas foi planejada prevendo que, a partir dela, seriam gerados os dados desta pesquisa, aprovada pelo Parecer n. 6.018.650 e CAAE n. 68153323.6.0000.5231, tendo em vista que a pesquisadora participava e integrava o Projeto de Pesquisa Praxiologias.

A segunda é a de que o encontro presencial era previsto no cronograma de encontros do Projeto Praxiologias, mas nem todos/as os/as participantes puderam estar presentes. Desse modo, o total de narrativas recolhido corresponde aos/às integrantes presentes e que aceitaram o convite da escrita. Cabe, ainda, uma explicação sobre “o convite”: sendo a atividade da escrita pensada como fonte de dados para esta pesquisa, escrever a narrativa foi a resposta de que o convite foi aceito.

Assim sendo, a partir da seguinte pergunta motivadora: **Como você se identifica profissionalmente?**, foi realizada a escrita individual de aproximadamente uma lauda com timbre da universidade dos/as participantes, que envolveu o final da manhã. O momento foi encerrado com a partilha da narrativa feita por aqueles/as que se sentiram à vontade para falar/expressar sobre a escrita. Destas 13 narrativas recolhidas nesse dia, 10 delas foram analisadas, levando em conta as características de narrativa (Linde, 1993; Clandinin; Connelly, 2015), conforme veremos em seção específica. Esse momento se deu de maneira interativa, dinâmica, humanizada e de muitas emoções, no final da manhã de sábado.

Os/as professores/as educadores/as participantes foram convidados/as a refletir e escrever sobre o modo como se veem profissionalmente. Na sequência, ainda como forma de convite, foram encorajados/as a passar tinta guache nas mãos e pintar/gravá-las em um tecido.

O objetivo era o de transformar o forro em uma toalha com as marcas das mãos de professores/as educadores/as participantes (Figuras 3 e 4), que simbolizam marcas das praxiologias colaborativas. A toalha foi utilizada para cobrir a mesa principal do teatro onde foi realizado o VI Encontro de Professores de Inglês para Crianças e o V Seminário de Avaliação em Língua Estrangeira para Crianças, evento que, desde 2012, ocorre bianualmente na UEL e é coordenado pela Prof.a Dr.a Juliana Tonelli, orientadora desta tese.

Figura 11: Encontro Presencial Praxiologias



Fonte: Arquivo Felice-CNPq.

Em seguida, alguns/mas deles/as compartilharam/testemunharam oralmente sobre suas narrativas e o impacto desse momento transformador na vida de cada um/a, seja por meio de leituras, mensagens e até canções. Além das narrativas escritas, todo esse momento foi gravado em vídeo e foram tiradas fotografias, para efeito de registro do encontro do Projeto Praxiologias.⁵⁵

Optamos por trazer os perfis de todos/as os/as participantes de modo separado, para melhor evidenciar as etapas realizadas no processo de organização e análise da tese. Na sequência, apresentamos o perfil dos/as participantes do encontro presencial do Projeto Praxiologias que aceitaram o convite de escrever suas narrativas para esta investigação.

⁵⁵ Os materiais pertencem ao projeto guarda-chuva e ao grupo de pesquisa FELICE, e nem todos foram objeto de análise neste trabalho.

4.2.1 Perfil dos/as participantes do encontro presencial do Projeto Praxiologias que redigiram as narrativas

Esta tese está inserida em um projeto de pesquisa mais amplo, o “Projeto Praxiologias Colaborativas na Educação Linguística com Crianças” (Tonelli *et al.*, 2020; Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025), que se configura como guarda-chuva para outros estudos (Galvão, 2025). Assim, tendo como alicerce os/as participantes desse projeto, focamos no tema específico sobre a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças a partir de narrativas escritas que foram recolhidas em encontro presencial já detalhado. Como o Projeto Praxiologias foi constituído de várias etapas, a quantidade exata de participantes não foi computada neste estudo, no qual levamos em consideração apenas aqueles/as que aceitaram o convite de responder à nossa pergunta motivadora feita presencialmente.

Salientamos, porém, que os/as participantes envolvidos/as neste primeiro conjunto de material, especificamente, foram um total de 13, sendo 10 mulheres e 3 homens, dos quais, após leitura das narrativas e análise das características desse material empírico, obtivemos um total de 10 narrativas, sendo 9 mulheres e 1 homem. Quanto às questões sociodemográficas, formação e contexto de atuação, os/as participantes são professores/as educadores/as de inglês que têm atuado na educação linguística em LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental em diferentes partes do Brasil, com experiência entre cinco e trinta anos de sala de aula, formados/as em Letras e também oriundos/as de outras áreas do conhecimento, tais como: administração, serviço autônomo, educação física, pedagogia, entre outras; e não possuem formação universitária específica para atuar com essa faixa etária.

Assim, depois de ler as narrativas escritas, essas informações sobre o perfil deles/as, por área de conhecimento, nos levaram a observar aspectos tais como história de vida, emoções e mobilidades profissionais⁵⁶, que ecoavam nos dizeres de cada um/a, conforme descrito no Quadro 3 das mobilidades profissionais. Entendemos essas mobilidades como mudanças ocorridas na trajetória profissional de cada um/a deles/as.

⁵⁶ Diz respeito à mudança profissional, à troca de profissão de cada um/a deles/as. A maioria é oriunda de outra formação profissional (pedagogia, administração, salgadeira, lavoura, comércio, educação física).

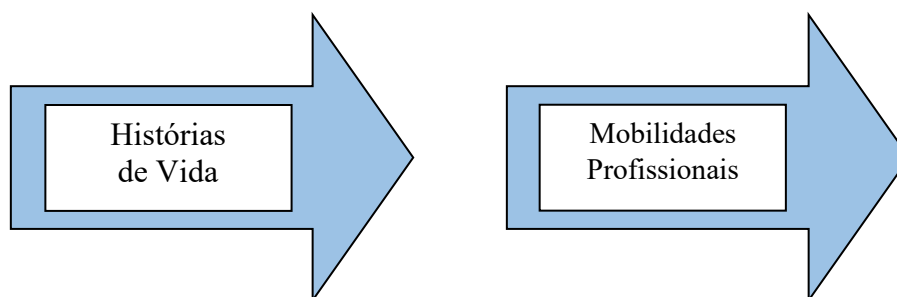
Quadro 3: Mobilidades Profissionais

NARRATIVAS	Mobilidades Profissionais	História de Vida	Emoção
Professor/a 01	Outra área profissional (lavoura)	Aprendizagem tardia e condição de vida	Paixão-estudar-lecionar línguas
Professor/a 02	Pedagogia para Letras	Condição de vida	Amor-estudar-lecionar línguas
Professor/a 03	Outra área profissional (administrativa – catequista)	Aprendizagem tardia e condição de vida	Amor-estudar-lecionar línguas
Professor/a 06	Outros segmentos (casar – do lar)	Condição de vida	Amor-estudar-lecionar
Professor/a 07	Outras áreas profissionais (gerente-vendedor-atleta)	Itinerante	Reflexivo – comprometido em ensinar
Professor/a 08	Professora	Condição de vida	Amor-paixão-Desejo de ser professora-estudar-lecionar
Professor/a 09	Outra área profissional (vendedora de salgados)	Aprendizagem tardia e condição de vida	Paixão-dedicação-estudar-lecionar
Professor/a 10	Professora há 33 anos nos anos iniciais	Formadora de professores/as	Desejo de ser professora-estudar-paixão pelo ensino
Professor/a 11	Professora	Condição de vida	Amor pela língua inglesa-ser professora, pelas crianças.
Professor/a 12	Professora	Busca por formação específica	Amor-paixão-ensino-inglês- lecionar-crianças

Fonte: Elaborado pela autora.

Fizemos esse levantamento nas narrativas para melhor conhecer as histórias de vida e discutir a construção identitária profissional em cada uma delas. Ressaltamos que essas informações não constituem análise, mas sim de uma organização elaborada a partir da leitura das narrativas. O trabalho de escrita de uma tese é feito de idas e vindas para melhor escutar e interpretar o que nos contam os/as participantes. Sendo assim, seguimos as histórias de vida e as trilhas das mobilidades profissionais, como apresentamos a seguir, na Figura 12. Utilizamos as setas para demonstrar o movimento de nossos passos ao subir as ladeiras metodológicas para realizar a análise.

Figura 12: Histórias de Vida e Mobilidades Profissionais



Fonte: Elaborado pela autora.

Isto feito, buscamos no referencial teórico caminhos para realizar os procedimentos de análise, identificar as características de narrativas presentes em cada um dos materiais empíricos, fazer a cristalização dos diferentes prismas identificados nas/por meio das histórias, fazer o tratamento desses elementos com GT para, enfim, tematizar e trazer os resultados dessa investigação. Demonstramos, a seguir, essas etapas.

4.3 ADENTRANDO AS TRILHAS DA ESTRADA: CARACTERÍSTICAS DE NARRATIVAS

À medida que fomos avançando no entendimento das narrativas, verificamos que, na maioria delas, há a incidência de experiências e dessas mobilidades profissionais dos/as professores/as. Assim, buscamos em Clandinin e Connelly (2015) e em Linde (1993) respaldo para conhecer suas narrativas e identificar de que modo essas experiências vivenciadas como histórias de vida podem contribuir para esta investigação do processo de construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças.

4.3.1 Narrativas como material empírico

Narrar faz parte da vida, e a vida é preenchida de fragmentos narrativos (Clandinin; Connelly, 2015) que, no contínuo e descontínuo da vida, formam nossa história de vida. Histórias de vida são interessantes tanto por si mesmas quanto porque podem contribuir com a construção de outras narrativas (Linde, 1993). Dessa maneira, as narrativas circulam entre nós, seja como algo contado, recontado, em textos escritos, orais e visuais (Paiva, 2008), e dizem do nosso modo de ser/estar/fazer no mundo.

As áreas do conhecimento, tais como história, literatura, filosofia, psicologia, educação, dentre outras, e a Linguística têm utilizado as narrativas como uma abordagem para investigar as histórias das pessoas em seus diferentes campos de atuação.

Neves⁵⁷ explica que,

No início da última década do século passado, o educador português António Nóvoa (1992), o espanhol Jorge Larrosa (1995) e os canadenses Jean Clandinin e Michael Connelly (1995) propuseram a defesa de espaços para que os professores em formação pudessem partir de suas histórias de vida, de suas subjetividades, no intuito de fazer um trabalho de autoconhecimento e reflexão na construção de suas identidades profissionais. Desde então, essas perspectivas tornaram-se cada vez mais ampliadas para que os professores em formação e em serviço do século XXI pudessem se implicar de corpo e alma em seu ofício. A formação docente oferece, então, um campo para falar a partir da experiência do docente ao invés de teorizar sobre o espaço escolar (Neves, 2024, p. 7).

Nesse sentido, fazendo jus a esse espaço conquistado, apresentamos, nesta tese, narrativas de professores/as educadores/as de inglês com crianças, para falar do processo de construção identitária profissional desses/as profissionais.

Corroboramos a perspectiva de Clandinin e Connelly (2015), segundo a qual a narrativa constitui o modo privilegiado de representar e compreender a experiência. Alicerçados na filosofia da experiência de John Dewey (1938), os autores concebem a experiência como categoria central, entendendo que ela se configura narrativamente e se inscreve no *continuum* da vida — de pessoas, instituições e contextos —, sempre em transformação ao longo do tempo. Como afirmam, “experiência é uma palavra-chave, porque a experiência acontece narrativamente [...] algo em passagem” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 49-50).

O entendimento de passagem acima dialoga com a reflexão de Larrosa (2017, p. 21), para quem o sujeito da experiência pode ser compreendido como um território de passagem. Nessa perspectiva, a experiência não se reduz ao mero acontecimento externo, mas refere-se àquilo que nos atravessa e nos transforma. Como afirma o autor, “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Assim, seguindo a concepção de experiência de Clandinin e Connelly (2015), nesta pesquisa, as experiências vividas pessoais e profissionais são contadas e compartilhadas em narrativas escritas e orais, nas quais são reveladas emoções (Aragão, 2008; Barcelos, 2015) que indicam marcos das identidades (Colombo-Gomes, 2014) e expõem as praxiologias docentes (Freire, 1991; Freitas; Avelar, 2021; Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025) construídas e coconstruídas (Colombo-Gomes, 2014), no

⁵⁷ Capítulo de apresentação da obra de **Murphy, Romero e Bengenzen** (2024).

continuum das histórias de vida dos/as profissionais com os/as quais convivemos, tanto no encontro presencial do Projeto Praxiologias quanto no encontro do Grupo Focal realizado de modo remoto.

Conforme Linde afirma:

As histórias de vida expressam nosso senso de identidade: quem somos e como chegamos a ser assim. Elas também são um meio muito importante pelo qual comunicamos esse senso de identidade e o negociamos com os outros. Além disso, usamos essas histórias para reivindicar ou negociar a pertença a grupos e para demonstrar que somos, de fato, membros dignos desses grupos, compreendendo e seguindo adequadamente seus padrões morais (Linde, 1993, p. 3).⁵⁸

Em consonância com essa afirmação, ao adentrar mais profundamente nas narrativas, por meio de releituras que fizemos e dos procedimentos metodológicos que utilizamos, foi-nos dada a oportunidade ímpar de conhecer histórias de vida e a trajetória profissional dos/as participantes desta pesquisa.

Conforme Linde (1993, p. 25)⁵⁹ afirma, “uma história de vida não é simplesmente uma coleção de histórias, explicações, e assim por diante; ao contrário, também envolve as relações entre elas”. Isso quer dizer que, dentro de uma história, há outras histórias, sejam as nossas próprias ou as que coconstruímos com os/as outros/as que se entrelaçam a nós nas formações docentes ou nas ladeiras da vida.

Nas palavras de Bastos (2004, p. 118), “contando estórias nos divertimos, sofremos, [emocionamo-nos], construímos relações com os outros, damos sentido ao mundo que nos cerca e a nós mesmos”. Sendo assim, o material empírico recolhido e presente nesta pesquisa nos permitiu observar as características de narrativas conforme Clandinin e Connelly (2015) e igualmente descritas em Linde (1993).

Para fins de organização, dispusemos, no Quadro 4, as características de narrativas delineadas pelos autores mencionados, as quais serviram de base para o primeiro movimento de análise.

⁵⁸ “Life stories express our sense of self: who we are and how we got that way. They are also one very important means by which we communicate this sense of self and negotiate it with others. Further, we use these stories to claim or negotiate group membership and to demonstrate that we are in fact worthy members of those groups, understanding and properly following their moral standards.”

⁵⁹ “[...] a life story is not simply a collection of stories, explanations, and so on; instead, it also involves the relations among them.”

Quadro 4: Características de Narrativas

EXPERIÊNCIAS DE HISTÓRIAS VIVIDAS	HISTÓRIA DE VIDA
- Experiência vivida na forma de narrativa. - Histórias vividas individualmente com características colaborativas, estruturadas de forma emotiva, cômica, reflexiva, sofrida. - Espaço tridimensional: interação (social e pessoal); continuidade (passado, presente, futuro); lugar (situação). - Abordam assuntos temporais, focados no pessoal e no social, ocorridos em lugares específicos ou sequenciados. - Dimensões: <u>introspectiva</u> (sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais); <u>extrospectiva</u> (condições existenciais, o meio ambiente); <u>retrospectiva</u> e prospectiva (temporalidade). - Relatos de experiências individuais que refletem identidade.	- Princípios de coerência: causalidade e continuidade. - Cronologia e ordem temporal. - Narrabilidade. - Relatabilidade. - Escolha fundamentada. - Reflexibilidade. - Aspectos Emocionais.

Fonte: a autora com base em Linde (1993) e Clandinin e Connelly (2015).

Seguindo as orientações descritas em Linde (1993, p. 3), dispomos as narrativas em “construção individual de frases” e as numeramos linha por linha, conforme Colombo-Gomes (2014). Para fins de organização, atribuímos títulos às narrativas que não os possuíam, baseando-nos nos núcleos temáticos identificados. Os/as participantes serão nomeados/as como TULIPAS⁶⁰. O termo foi escolhido porque essa flor possui diferentes cores, inclusive a tulipa negra, e variadas espécies. Elas florescem o ano todo, resistem a baixas temperaturas, são valiosas e, quando unidas em um buquê, realçam a beleza individual e coletiva desse grupo de flores. A ideia surgiu na preparação do GF e ressoou nos momentos de transcrição e análise de todo o material empírico, narrativas praxiológicas e narrativas Felicers, de maneira que todos/as os/as participantes da pesquisa foram identificados/as como tulipas de diferentes tipos e nomes. Essa tarefa meticulosa do trabalho acadêmico me fez entender que um estudo é mais que uma investigação, ele representa histórias de vida e, por isso, é essencial ser o mais humano e próximo possível do/a outro/a, porque juntos somos mais (Araújo; Figueiredo, 2024).

Feito isso, à medida que realizávamos as análises seguindo as características das narrativas, outros elementos discursivos relativos a sonhos, infância e dificuldades nos saltavam aos olhos e exigiam de nós mais atenção ao que o material “nos dizia”. Então, após a feitura desse primeiro procedimento de análise, sentimos a necessidade de retornarmos aos textos. Levando em conta essas reflexões, verificamos que, em função da riqueza e da complexidade das histórias narradas, estas nos demandaram nomear, interpretar e criar uma codificação para melhor cristalização (Ellingson, 2009;

⁶⁰ Explicação no apêndice. Mais detalhes nos *links*: <https://www.thespruce.com/tulip-types-for-spring-garden-1315804> e <https://casa.abril.com.br/jardins-e-hortas/tipos-de-tulipas>.

Richardson, 2000) do material. Sabemos, essas ações fazem parte de um trabalho empírico narrativo, mas, entendendo que essa escrita também perpassa pelas minhas nuances autoetnográficas, meu imbricamento, envolvimento com o trabalho acadêmico, cabe aqui expor minhas emoções em nomear e sentir que estava caminhando, subindo minhas ladeiras. Dessa forma, optar pela cristalização foi crucial para poder enxergar em nosso material empírico o agir das emoções por diferentes prismas.

4.3.2 A Cristalização e os diferentes prismas

Outro aspecto importante dentro da pesquisa qualitativa é referente a como lidar com a “grande quantidade de material de diferentes naturezas” (De Grande, 2011, p. 14). Nesta pesquisa, precisávamos lidar com as narrativas praxiológicas, as narrativas dos Felicers, os elementos identificados a partir delas, bem como o imbricamento dessas histórias com as nuances autoetnográficas da pesquisadora na construção identitária profissional de outros/as profissionais de ELIC. O que utilizar? A triangulação ou a cristalização?

Conforme Richardson (2000, p. 13), na triangulação, os diferentes métodos utilizados “possuem os mesmos pressupostos de domínio, incluindo a suposição de que existe um ponto fixo ou objeto que pode ser triangulado”. Já na cristalização, o autor explica que

[...] o imaginário central é o cristal, que combina simetria e substância com uma infinita variedade de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de aproximação. Os cristais crescem, mudam e alteram, mas não são amorfos. Os cristais são prismas que refletem externalidades e refratam dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões e matrizes, que são lançados para fora em diferentes direções. O que vemos depende de nosso ângulo de repouso, não da triangulação ou da cristalização. Nos textos de gêneros mistos pós-modernistas, passamos da geometria plana para a teoria da luz, onde a luz pode ser tanto ondas quanto partículas. A cristalização, sem perder a estrutura, desconstrói a ideia tradicional de validade (sentimos que não existe uma única verdade, vemos como os textos se validam) e a cristalização nos proporciona uma compreensão aprofundada, complexa e completamente parcial do tema. Paradoxalmente, sabemos mais e duvidamos do que sabemos. Engenhosamente, sabemos que há sempre mais a saber (Richardson, 2000, p. 13).

Posto isso, optamos pelo uso da cristalização por entender, tal como Colombo-Gomes (2014) e Egido (2024), que, em pesquisa qualitativa, é legítimo reconhecer os/as participantes, suas histórias, as relações que coconstruímos com eles/as. Segundo a

autora, o processo de coconstrução foi crucial para que ela, Colombo-Gomes, e as participantes compreendessem seus papéis sociais e suas experiências de vida (Colombo-Gomes, 2014, p. 76). Por meio da cristalização, reconhecemos e nos aprofundamos nos diferentes prismas das histórias de vida de cada um/a dos/as participantes. Ademais, esse procedimento nos possibilitou discutir a construção identitária profissional a partir de suas emoções e identidades e suas praxiologias docentes, que se constroem de maneira individual e colaborativa, por isso na coconstrução.

Sendo assim, esse movimento do uso da cristalização dentro da LA e nas pesquisas de cunho qualitativo se dá justamente devido ao fato de que a LA “não concebe o conhecimento como dado, único, uniforme ou inquestionável” (Souza-Santos; Rodrigues, 2024, p. 162), de modo que a realidade não é pensada como estática ou *a priori*.

Ou seja, a pesquisa se faz pesquisando, como já explicitamos sobre escolhas e foco. Não fazíamos ideia, *a priori*, para onde seríamos levados, somente a partir do material empírico em mãos é que as bases teóricas foram se consolidando. Nesse sentido, a teoria foi emergindo a partir das narrativas dos/as participantes, então recorremos à GT para dar início à segunda etapa da análise.

4.4 *GROUNDNED THEORY* – TEORIA FUNDAMENTADA

Pretendemos, ao trazer esses/as autores/as, como já comentado, que você, leitor/a, acompanhe esse caminhar aqui relatado para além do construto, para que possa perceber as ladeiras da aprendizagem da pesquisadora, como referenciado pela sua orientadora. Ressaltamos aqui que, para além do processo acadêmico, em toda pesquisa há uma história de vida que se entrelaça com outras histórias, e é o que buscamos apresentar: o processo de construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças por meio de suas praxiologias, o “eu que constituído pelo outro formam quem nós somos” (Brossi, 2022, p. 28). Endossamos Egido (2024), ao dizer que fazer pesquisa pode ser mais emancipatória e/ou “transver” as limitações do campo de pesquisa, como Malta (2024) argumenta:

Eu queria ter controle sobre o processo metodológico ao invés de seguir as regras de um preexistente. Mas foi aí que, seguindo a sugestão da banca avaliadora e o reforço da minha orientadora – que sempre procurou me deixar livre ao longo do caminho, ainda que equilibrando com o incentivo e suporte necessários –, estudei mais sobre algumas metodologias e, ao me aprofundar um pouco na autoetnografia, entendi que até mesmo essa troca de ideias fazia parte do processo (Malta, 2024, p. 56).

O entendimento de Malta (2024) sobre o processo de compreensão e escolhas durante o seu doutoramento traz sustentação ao pensamento que aqui eu tento explicar a respeito das aprendizagens que essa travessia nos proporciona e que, de algum modo, pode se transformar em *modus operandi* (Menezes de Souza, 2019) para si próprio e para outros/as leitores/as, pesquisadores/as. Tal qual aconteceu com a autora, e igualmente relatado em Fadini (2020) e Ono (2018), a experiência da escrita de um/a contribui e reverbera na compreensão da escrita do/a outro/a e, para além, podemos propor, no processo de construção identitária do/a outro/a, pares ou não, uma vez que o campo não deve ser limitado.

Essa reflexão vai na direção do que Richardson orienta sobre as práticas de escrita em pesquisa qualitativa:

Escrever de forma tradicional não nos impede de escrever de outras maneiras para outros públicos em outros momentos (Denzin, 1994; Richardson, 1990). Não há uma maneira única – muito menos “correta” – de encenar um texto. Com o tempo úmido, o material pode ser moldado. Aprender maneiras alternativas de escrever aumenta o seu repertório e aumenta o número e tipos de público que você pode alcançar. Quem é seu público? Quais são seus propósitos? Compreender como encenar retoricamente sua escrita aumenta suas chances de ser publicado e atingir seu público-alvo. Desconstruir as práticas tradicionais de escrita torna os escritores mais conscientes das convenções de escrita e, portanto, mais competentemente capazes de fazer escolhas (Richardson, 2000, p. 15).

Desse modo, no esforço de interpretar mais fielmente aquilo que o/a narrador/a nos contou, entendemos, como Strauss e Corbin (2008, p. 31), que “os detalhes descritivos escolhidos por um contador de história geralmente são consciente ou inconscientemente seletivos, baseados no que ele vê ou ouve ou considera importante”. Ao serem convidados/as para narrar suas histórias, esses/as professores/as educadores/as compartilham consciente ou inconscientemente paisagens de suas vidas, e não somente, mas também por esse motivo, é fundamental o olhar ético (Egido, 2024) e humano na tratativa do material empírico de cada um/a deles/as.

A esse respeito, Egido (2024) explica e exemplifica, com sugestões de leitura, a troca do termo dados pelo termo material empírico (Denzin, 2013), que atualmente melhor representa o que fazemos em pesquisa qualitativa. Reiterando o que propõe Denzin, o autor sintetiza:

Em síntese, o autor [Denzin] argumenta que o termo dados tem suas raízes em um paradigma positivista de pesquisa, segundo o qual a pesquisa – e consequentemente os dados – são neutros, distantes,

representam a realidade em sua totalidade e estão imbuídos de poderes próprios. Em decorrência desta visão, há um apagamento da agência do pesquisador. Logo, Denzin (2013) sugere que passemos a compreender este conjunto de informações gerado e ou coletado como material empírico (Egido, 2024, p. 122).

Em seus estudos, ainda sobre o que fazemos em pesquisa qualitativa, Egido (2024, p. 90) aborda a questão da ética emancipatória, “que complementa a *ética burocrática*⁶¹, ao mesmo tempo que a extrapola”. Salienta que pesquisar é sobre trajetos, sobre relações humanas, sobre construção, sobre reconhecer, nos agentes/participantes, a potencialidade do que têm a dizer. Assim, Reis e Egido conceituam ética emancipatória como

[...] aquela que [...] vai além da ética formal, pois quem realiza a pesquisa necessariamente retorna aos participantes com as análises, fazendo mais de uma vez, se necessário, antes de finalizar o relato da pesquisa. A Ética Emancipatória pratica o caminho de volta com a finalidade de fortalecer a posição do participante, pelo exercício de divisão de poderes sobre a análise, pela incorporação de sua voz no relato final, pela possibilidade de aprender com (e, por que não, sobre) a pesquisa, por meio de consideração analítica e não apenas reprodutiva das reações e pontos de vista do participante. Essa ética permite que pesquisadores e participantes registrem o que aprenderam também com essa fase da construção de conhecimento (Reis; Egido, 2017, p. 240).

Até o momento, buscamos costurar as bases de nossas ladeiras teóricas por meio do entrelaçamento das diferentes possibilidades que a pesquisa qualitativa nos permite transitar. Assim, partimos de Denzin e Lincoln (2006) para dialogar com outros/as autores/as, os conceitos e as teorias sobre narrativas, cristalização do material empírico, construção identitária (Tardif; Raymond, 2000; Weber, 2003; De Grande, 2011) e praxiologias (Guimarães; Santclair; Silva, 2023).

4.5 SEGUINDO AS MARCAÇÕES - DETALHANDO OS ELEMENTOS

Fizemos uma minuciosa análise das histórias de experiências vividas a partir da GT (Charmaz, 2006; Strauss; Corbin, 2008), da qual surgem as categorias de análise e, possivelmente, a expansão da teoria emerge durante o processo da pesquisa. Na GT construtivista, a categoria central não se apresenta como um eixo fixo, mas como um núcleo interpretativo que organiza e dá sentido às categorias emergentes no processo analítico (Charmaz, 2006).

⁶¹ A ética burocrática, por ser baseada em normativas nacionais e internacionais, pode ser mais facilmente explicitada. Conferir em [Egido \(2024, p. 82\)](#).

Esse modo de escutar a materialidade linguística está em conformidade com as pesquisas que evidenciam as praxiologias (Freitas; Avelar, 2021; Malta, 2024) e que argumentam sobre a indissociabilidade entre a teoria e a prática (Freire, 2004).

Cada uma das narrativas recolhidas durante o encontro presencial do Projeto de Pesquisa Praxiologias Colaborativas carrega e retrata as subjetividades e singularidades de cada uma dessas pessoas. Ademais, trazem à tona fazeres únicos que, agora compartilhados, marcam a relevância da escuta no trabalho colaborativo e cooperam para a (co)construção identitária profissional para SER na educação linguística com a infância.

Posto isso, fizemos nova leitura das narrativas e acrescentamos outras interpretações, que foram examinadas e distribuídas em três etapas de codificação à luz da GT, quais sejam: codificação⁶² inicial, focalizada e teórica, segundo proposto por Strauss e Corbin (2008), Charmaz (2006) e bem explicitado pelas autoras Novelli Coradim (2008), D’Almas (2016), Chimentão (2016), Egido, Santos e Heshiki (2019) e Leite (2023).

A fim de mantermos a mesma estrutura linha por linha já delineada, para esse segundo momento de análise, trazemos trechos dos textos organizados por excertos temáticos. O desenho da estrutura linha por linha também foi utilizado por Novelli Coradim (2008), Colombo-Gomes (2014) e Chimentão (2016) e corrobora o que é orientado em Linde (1993). Isso se fez necessário para que pudéssemos interpretar os elementos discursivos referentes à formação profissional, às emoções e à história de vida, os quais foram ao encontro da temática da codificação inicial.

Embora a GT utilize o termo categoria para designar unidades analíticas emergentes dos dados, nesta pesquisa, optamos por empregar o termo tematizações como gesto metodológico-discursivo. Tal escolha se justifica pela natureza do material empírico — narrativas de histórias de vida — e pelo campo dos Estudos da Linguagem, no qual os sentidos são compreendidos como processuais, situados e discursivamente construídos. Assim, as tematizações não se configuram como categorias fixas ou estanques, mas como núcleos de sentidos recorrentes que emergem do entrelaçamento

⁶² Codificação: utilizei a inicial, focalizada e teórica conforme Leite (2023, p. 176-186).

Apesar de Tarozzi (2011) indicar a codificação axial, proposta por Strauss e Corbin, entre os tipos de codificação da vertente de Charmaz, esta autora relativiza a sua aplicação na pesquisa, indicando-a como opcional. Segundo ela, os investigadores que “preferem trabalhar com uma estrutura pré-fixada acolherão bem a ideia de ter um esquema de organização. Aqueles que preferem diretrizes simples, e conseguem tolerar bem a ambiguidade, não precisam realizar a codificação axial. Esses podem seguir as indicações que definem com base em seus dados empíricos. As categorias, as subcategorias e as conexões subsequentes refletem o modo como compreendi os dados” (Charmaz, 2009, p. 92).

entre narrativas, emoções, experiências e posições identitárias. Ainda que dialoguem com os procedimentos da GT, especialmente no que se refere à codificação inicial, focalizada e teórica, as tematizações assumem aqui um caráter interpretativo, narrativo e discursivo.

Posto isso, na **codificação inicial**, identificamos marcos dos trajetos da formação profissional, tais como: mudar de profissão, o ingresso na universidade, o primeiro contato com a sala de aula, participar de espaços colaborativos, no meu caso, dar aula na universidade, saídas praxiológicas na/da trajetória profissional de cada um/a deles/as. Esses marcos subdividem-se em três temáticas, a saber: 1) formação profissional; 2) identidades; e 3) emoções.

Quadro 5: Procedimento de Codificação Inicial

CODIFICAÇÃO INICIAL	Trajetória Profissional	TEMÁTICAS
		Formação Profissional
		Investimento Pessoal ⁶³
		Emoções

Fonte: Elaborado pela autora com base em Strauss e Corbin (2008).

A formação profissional diz respeito à escolha da graduação inicial, à transição ou não de área profissional, para alguns/mas dos/as professores/as e educadores/as participantes da pesquisa, em direção à busca contínua, formação continuada, por uma formação/especialização específica em detrimento da ausência de diretrizes específicas para a formação docente na educação linguística com crianças (Rocha, 2010; Chaguri; Tonelli, 2019; Tonelli; Ávila, 2020; Tonelli, 2023; Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024). O investimento pessoal, no sentido de esforço, do empenho, desgaste físico (Ono, 2017, p. 29), em chegar aonde se deseja estar. Como também as emoções (Barcelos, 2015), que, desde o primeiro levantamento, são a ação que vem movendo as identidades dos/as participantes desta pesquisa.

Assim como uma pequena nascente de um rio, preferencialmente das encostas mineiras⁶⁴, surgiram alguns afluentes a partir das leituras seguintes; dá-se início, então, à

⁶³ Early e Norton (2012, p. 200) tratam investimento como capital cultural no qual os aprendizes de línguas podem desenvolver repertório linguístico e reformular suas identidades. Apropriamo-nos desse pensamento em relação ao investimento pessoal e profissional que também professores/as educadores/as de línguas adicionais usam para ampliar seus repertórios, reformular suas identidades, lidar com suas emoções, como também no ser/fazer das práxis (Ono, 2017; Malta, 2024) e no viver humano (Maturana, 2002).

⁶⁴ Nas encostas longínquas, a escavação de minas de ouro, diamantes e ferro exigiu o plantio e o pastoreio nos vales do sertão. Para viajar por essas terras, abriram-se trilhas em serras tão elevadas que receberam a denominação de alterosas. O Estado de Minas remonta a saga dos mineiros na série mensal *Montanhas*

codificação **focalizada**. Nesta etapa, elaboramos a codificação por cores, seguindo as sugestões de Heller (2013), retiradas do seu livro intitulado *A psicologia das cores*⁶⁵, para melhor visualizar, comparar, agrupar e interpretar esses elementos por tematizações.

Segundo a autora, “cada cor atua de modo diferente, dependendo da ocasião” (Heller, 2013, p. 22). Assim, dos usos e significados apresentados por ela, selecionamos aqueles que melhor se adequam às perspectivas do nosso estudo. Elaboramos uma legenda por cores, que ficou especificada dessa forma: o **amarelo** para identificar as emoções, porque é a cor da atenção, que salta aos nossos olhos e, segundo Heller (2013, p. 164), representa espontaneidade e impulsividade. As emoções não são nem positivas e nem negativas; podemos dizer que são impulsivas, fluem, agem em nós, como explicam e descrevem Aragão e Souza (2017), Barcelos e Aragão (2018) e Zembylas (2003).

As emoções, nesse sentido, são ações que nos movimentam, por isso é um dos conceitos que emerge da história de vida dos/as participantes, incluindo as nuances autoetnográficas da pesquisadora. Elas dão o tom e os sons das histórias que se entrelaçam, entre as “ladeiras da escrita” de si e dos outros, e quem sabe tornar-se-ão música boa.

De acordo com Heller (2013), a cor **azul** é a cor predileta de 45% dos seus entrevistados. Representa o céu, a fantasia, a cor que pertence a todos e, mais especificamente, “as características boas que se firmam no decorrer do tempo” (Heller, 2013, p. 46). Para nós, essa cor simboliza a infância, porque está relacionada à fantasia, aos sonhos, e é o período do desenvolvimento que pertence a todos. Com suas recordações boas e outras nem tanto, a infância é marco para nossas.

de Histórias e revela casos e mistérios que cercam essas elevações. Conheça as histórias das montanhas de Minas e saiba como elas moldaram a identidade dos mineiros. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/03/11/interna_gerais,943087/conheca-as-historias-das-montanhas-de-minas-e-saiba-como-elas-moldaram.shtml#:~:text=Nas%20encostas%20long%C3%ADnquas%2C%20a%20escava%C3%A7%C3%A3o,receberam%20a%20denomina%C3%A7%C3%A3o%20de%20alterosas.

⁶⁵ Para este livro foram consultadas duas mil pessoas de diversas profissões, através de toda a Alemanha. Foram inquiridas sobre suas cores prediletas, sobre as cores de que menos gostavam, sobre todos os efeitos que cada cor pode ter e sobre a cor típica de cada sentimento. Cento e sessenta diferentes sentimentos e características – do amor ao ódio, do otimismo à tristeza, da elegância à feiúra, do moderno ao antiquado – foram associados a cores específicas. No primeiro encarte de imagens, à página 48, podem ser vistas as associações que se fizeram entre cada cor e um determinado conceito e, no texto, a porcentagem de cada um deles. Os resultados das pesquisas demonstram que cores e sentimentos não se combinam ao acaso nem são uma questão de gosto individual – são vivências comuns que, desde a infância, foram ficando profundamente enraizadas em nossa linguagem e em nosso pensamento. Com o auxílio do simbolismo psicológico e da tradição histórica, esclareceremos por que isso é assim (Heller, 2013, p. 21).

O **verde** é a segunda cor mais preferida, representa a esperança, a natureza, e é, para nós, as identidades assumidas pelos/as participantes ao longo da trajetória de vida de cada um/a deles/as. Corroboramos Heller (2013, p. 120), quando diz: “No nevoeiro o verde é a cor mais visível, pois ele significa ‘siga’”.

O **vermelho** vai do amor à dor, às dificuldades, mas Heller (2013, p. 48) argumenta que “quanto mais distante o vermelho estiver, mais azulado se torna”. Talvez seja porque a dor carrega consigo um sentido, inferimos, ao perceber nas narrativas o reconfigurar das identidades e das paisagens de vida dos/as participantes.

Para o **laranja**, o sentido que mais se aproxima às nossas perspectivas é o de que ele significa transformação; para nós, são as saídas praxiológicas. Corroboramos Heller (2013, p. 345), por acreditar que “o laranja significa a transformação, como nenhuma outra cor”.

Concluo a apresentação da legenda com os dizeres de Heller: “cores e sentimentos não se combinam ao acaso nem são uma questão de gosto individual – são vivências comuns que, desde a infância, foram ficando profundamente enraizadas em nossa linguagem e em nosso pensamento” (Heller, 2013, p. 21).

Feito isso, a codificação focalizada (Leite, 2023) permitiu-me visualizar as diferentes paisagens de cada história de vida e os trajetos singulares de cada um/a. A codificação focalizada permitiu aprofundar e refinar as tematizações emergentes, possibilitando visualizar as diferentes paisagens discursivas que atravessam as histórias de vida dos/as participantes.

Na sequência, demonstramos, no Quadro 6, a codificação focalizada por cores.

Quadro 6: Procedimento de Codificação Focalizada

CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	Emoção	
	Identidades	
	Infância	
	Dificuldades	
	Saídas Praxiológicas	

Fonte: A autora com base em Strauss e Corbin (2008).

Desta feita, os elementos codificados e identificados por cores nos possibilitaram delinear algumas tematizações.

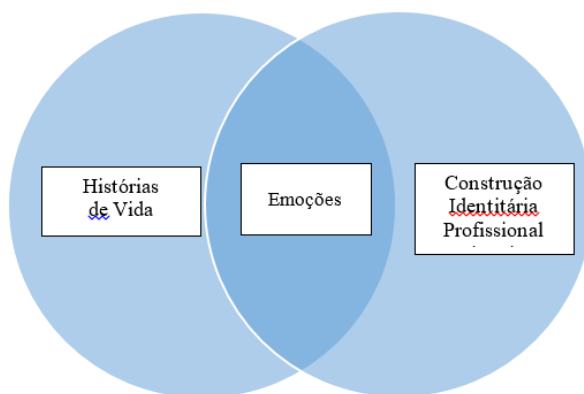
No entrelaçar dialógico entre as narrativas, apresentamos histórias cheias de vida, de emoções (Barcelos; Aragão, 2008). Nesta tese, não há a intenção de criar “receita de bolo”. Até porque as identidades profissionais docentes estão em constante movimento e

esse, talvez, seja um dos possíveis desdobramentos dessa trajetória de escrita, porque “de ladeira em ladeira se veem outras ladeiras”.

Ressaltamos que, quando escolhemos aprofundar a análise do material empírico por meio da GT (Charmaz, 2006; Strauss; Corbin, 2008; Leite, 2023), não imaginávamos essa expansão da teoria que agora se materializa e que pode trazer consigo futuros desdobramentos tanto para a própria GT quanto para as praxiologias. De modo que, ao utilizar esses procedimentos — codificação inicial, focalizada e teórica —, nos foi possível desenvolver uma compreensão mais abrangente da materialidade linguística, interpretar os elementos discursivos, fortalecer os conceitos já existentes e ampliar as concepções a respeito das teorias presentes nesta pesquisa.

Tendo as emoções como elemento ressoante (Quadro 2), aprofundamo-nos nas histórias de vida (Quadro 3), para, a partir de diferentes prismas, compreender a dinâmica das emoções no processo de construção identitária profissional dos e das participantes. Desse modo, identificamos que, por meio das emoções que permeiam todo o nosso viver humano, nossas identidades profissionais vão sendo moldadas, como buscamos representar na Figura 13 a seguir:

Figura 13: Histórias de vida , Emoções e Construção



Fonte: Elaborado pela autora.

Dito isto, trazemos a seguir as seguintes tematizações:

- Emoção relacionada à infância
- Emoção relacionada às dificuldades
- Emoção relacionada à formação e construção identitária
- Emoção relacionada às saídas praxiológicas

Strauss e Corbin (2008, p. 75) afirmam que “a categoria central tem a capacidade de reunir outras categorias para formar um todo explanatório”. Os autores elencam critérios para a escolha dessa categoria, termo substituído por nós por temas/temática/tematização, entre os quais se destaca a sua recorrência nos dados, ou seja, no material empírico da pesquisa. Tal recorrência indica que, em todos ou na maioria dos casos analisados, há evidências consistentes que sustentam o conceito de emoções. Leite (2023), de igual modo, assevera que o retorno à literatura sobre o(s) conceito(s) deve estar alinhado ao referencial teórico aplicado na pesquisa para, assim, potencializar o processo de teorização e a integração das dimensões de significados construídos.

Valendo-nos dos apontamentos e das ponderações mencionadas, entendemos que a **codificação teórica** faz emergir respostas às nossas questões de pesquisa sobre a construção identitária profissional. Acreditamos que, ao trilhar esses passos e mergulhar profundamente nas histórias a nós confiadas, validamos a relevância de se conhecer as histórias desses/as professores/as educadores/as que protagonizam e cooperam com os estudos para a construção identitária profissional e do tornar-SER na educação linguística com a infância. No Quadro 7, mostramos o que nos revela a codificação teórica: a construção identitária aqui investigada está intrinsecamente conectada às emoções/identidades dos/as participantes.

Quadro 7: Procedimento de Codificação Teórica

CODIFICAÇÃO TEÓRICA	CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	EMOÇÕES & IDENTIDADES
------------------------	---------------------------	--------------------------

Fonte: A autora com base em Strauss e Corbin (2008) e Leite (2023).

Finalizamos essa etapa na certeza de que seguimos um rigor metodológico e a força da análise das evidências trazidas pelas histórias de vida a nós confiadas. Reconhecemos também que esforços foram feitos para entender, explicar, descrever e narrar os processos identitários e os elementos que influenciam essa construção por meio dessas narrativas. Os resultados das análises serão apresentados em capítulo específico.

Assim sendo, dando prosseguimento, voltamo-nos para a base, metaforicamente denominada assentamento, por se tratar do grupo de pesquisa local no qual eu me reencontrei como professora de ELIC, para escutar dos/as integrantes sobre o processo identitário deles/as com a educação linguística com a infância. Utilizamos a técnica de GF; esse procedimento responderá ao nosso objetivo específico de identificar os

processos de construção identitária profissional e o agir das emoções na trajetória profissional dos Felicers.

4.6 NO ASSENTAMENTO – ESCUTA DOS/DAS FELICERS

4.6.1 Felice-CNPq

O grupo de pesquisa FELICE-CNPq está em atividade desde 2014, sob a coordenação de sua fundadora, Prof.a Dr.a Juliana Reichert Assunção Tonelli, e, recentemente, tem sido liderado também pela vice-coordenadora, Prof.a Dr.a Cláudia Jotto Kawachi-Furlan. O grupo caracteriza-se por pesquisas no campo de formação de professores/as e ensino de línguas, estrangeiras/adicionais e materna, para crianças.

Suas publicações compreendem estudos desenvolvidos no âmbito da formação inicial e continuada de professores/as, bem como as abordagens adotadas para o ensino de línguas para crianças, especialmente o ensino pautado em gêneros textuais orais e/ou escritos. Procura, ainda, articular seus estudos com atividades de ensino, graduação e pós-graduação, bem como com projetos de extensão. Desse modo, os resultados de suas pesquisas subsidiam as práticas dos/as participantes, com impacto imediato sobre as ações pedagógicas e investigativas.

Além disso, objetiva-se criar uma rede de estudos envolvendo pesquisadores/as brasileiros/as e do exterior sobre o ensino de línguas e a formação de professores/as de línguas para crianças a partir dos objetos de ensino.⁶⁶

4.6.2 Perfil dos/das participantes do grupo focal

Os/as participantes são de cidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil, e uma participante é da região Centro-Oeste, sendo a faixa etária entre 21 e 55 anos, e todos/as são formados/as em Letras ou com dupla licenciatura Português/Inglês. Dois/duas dos/as envolvidos/as têm o nível de doutorado, um masculino e um feminino; referente ao nível de mestrado, temos sete pessoas, sendo quatro femininas e três masculinas; e, no nível de graduação, temos 2 participantes femininas. Nas respostas, oito (57,1%) dos/as doze participantes disseram trabalhar e/ou ter trabalhado em escolas públicas, e o tempo de

⁶⁶ Informações do site <https://feliceuel.wordpress.com/sobre-nos/> - <https://www.feliceuel.org/ensino>.

docência de todos/as eles/as está entre 5 e 10 anos. Todos/as se identificam com a educação linguística com crianças.

Esses dados foram gerados por meio de questionário *on-line*, no qual os/as participantes, além das questões sociodemográficas, formação e contexto de atuação, aceitaram os termos da pesquisa e confirmaram participação no encontro do Grupo Focal, onde realizamos interações discursivas que nos possibilitaram investigar a construção de sentidos em grupo sobre os processos identitários de cada um/a deles/as. Obtivemos um total de 14 (quatorze) respostas, sendo 12 (doze) respostas aceitas, 11 participações no dia combinado, 1 (uma) pessoa não conseguiu participar, e das quais 5 (cinco) atenderam aos propósitos de narrativas da nossa investigação: identificar o processo de construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças.

Nesse encontro, foram recolhidas as narrativas orais por meio da gravação de áudio e vídeo dos/as envolvidos/as, que se constituíram no segundo conjunto de material empírico desta tese.

4.6.3 Grupo Focal

O segundo conjunto de material empírico emergiu do GF (Kind, 2004; Pommer; Pommer, 2014) realizado com os/as participantes do grupo de pesquisa FELICE-CNPq que aceitaram e tiveram disponibilidade no dia agendado do encontro *on-line*. O objetivo desse encontro foi escutar deles/as como cada um/uma narra seus processos de construção identitária como professor/a educador/a e/ou formador/a de línguas adicionais com a infância.

A técnica de GF teve origem em 1926, com Bogardus, um sociólogo, em uma pesquisa com alunos em uma escola, conforme aponta Leitão (2003). Essa técnica foi retomada após 1945, pelo sociólogo Robert K. Merton e, posteriormente, por Fiske e Kendall, em 1956.

Escolhemos a técnica do GF, com gravação de áudio e vídeo, porque, devido à escolha de nosso material empírico, narrativas, nesse conjunto por meio da oralidade, ela nos permite compreender as atitudes, as referências, as necessidades, os sentimentos, as representações, ou seja, os pontos de vista sobre uma temática, ou mesmo quando se quer entender em profundidade um comportamento dentro de um grupo determinado (Barbosa, 2012, p. 40), aqui o grupo de pesquisa FELICE-CNPq.

As análises do primeiro conjunto de material empírico, as narrativas praxiológicas, confirmam a intrínseca relação entre as narrativas, o ato de narrar, neste caso, o processo de construção identitária profissional, com as identidades docentes experimentadas, vivenciadas e assumidas, assim como as emoções acionadas em cada etapa da vida de cada um/a. De modo que se torna relevante escutar também desses/as profissionais que constituem o grupo de pesquisa como se deu o processo de identificação com o público em questão, as crianças, para cada um/a deles/as.

Tomando como base os pressupostos delineados a partir do tornar-SER, cerne de nossa pesquisa, selecionamos dizeres narrativos emergidos dos momentos de discussão do GF para elucidar, sob as lentes das teorias sobre identidade nas quais nos ancoramos, e trazer alguns apontamentos que consideramos relevantes e importantes sobre a construção identitária de professores/as educadores/as e formadores/as de línguas adicionais com a infância.

Assim, no dia 26/04/2025, no horário das 9h30 às 11h30, por meio da plataforma *Google Meet*, foi realizado esse encontro, que contou com a participação de 11 integrantes pesquisadores/as do referido grupo de pesquisa. Salientamos que foi enviado previamente um formulário *Google Forms*, no qual os/as participantes registraram o aceite para o convite de participar e autorizaram a gravação do encontro, cumprindo, assim, os princípios éticos em pesquisa.

O encontro do GF foi dividido em três momentos: 1) concepção de infância; 2) processo de construção identitária; e 3) emoções. No primeiro momento, após as boas-vindas e a orientação de funcionamento do grupo, iniciei a gravação do encontro com o consentimento de todos/as os/as presentes e lancei os questionamentos a respeito do modo como eles/elas tinham a concepção da infância, uma vez que são pesquisadores/as das línguas na infância.

Com o intuito de criar um ambiente propício para rememorar as lembranças sobre a infância, foi apresentado um vídeo da canção “Bola de meia, bola de gude”⁶⁷. A maioria deles/as se manifestou, de modo que o intuito das interações foi rememorar as lembranças sobre a infância, tendo como pressuposto que aquele/a que trabalha e/ou trabalhará com crianças tem identificação com as coisas de crianças. O assunto motivou o Felice 1 a refletir sobre o fato de que as infâncias vividas não são iguais para todo mundo, de modo que, a esse respeito, ele relatou de maneira testemunhal sobre sua própria infância.

⁶⁷ Música de Milton Nascimento e Fernando Brant (1988).

Essa contribuição abriu caminhos para reflexões e discussões que orientaram também os outros momentos do encontro, de modo que foi possível perceber a intrínseca relação das emoções/identidades com as infâncias de cada pessoa. Considerando que o GF tem um horário determinado para começar e para terminar, como mediadora daquele momento, foi necessário fazer intervenções e vincular o assunto à próxima temática.

Por meio do Quadro 8, a seguir, apresentamos as perguntas motivadoras do segundo momento do encontro, que estão correlacionadas com o objetivo “**Como se torna um/a professor/a educador/a de línguas com a infância?**”, que diz respeito ao processo de construção identitária de alguns/mas dos/das participantes do grupo de pesquisa FELICE-CNPq. A partir das narrativas orais produzidas nesse momento, obtivemos o segundo material empírico para a pesquisa.

Quadro 8: Grupo Focal

PERGUNTAS DO GRUPO FOCAL – 2º MOMENTO	
1)	Como se deu seu processo de identificação profissional com o ensino de inglês (línguas) na infância (que hoje defendemos como educação linguística na infância)?
2)	Como você se conectou com o público dessa faixa etária? Como se deu esse encontro?

Fonte: Elaborado pela autora.

No terceiro momento, discutimos sobre as emoções do/a professor/a educador/a e formador/a de inglês com crianças, no sentido de como estas cooperam na construção identitária pessoal e profissional de cada um/a deles/as. Procuramos ouvir aqueles/as que ainda não haviam se manifestado ou que tinham pouco tempo para se expressar nas temáticas anteriores. Os resultados comprovam o quanto as emoções (Aragão, 2008) movimentam nossas identidades e nos impulsionam ao fazer/ser na educação linguística com crianças. Mesmo na invisibilidade das diretrizes, as praxiologias docentes têm se constituído como caminhos de formação nessa área. O invisível tem cor, nome e ocupa espaço.

Atingido o tempo programado, fizemos os agradecimentos e encerramos o encontro com o vídeo do poema “A criança é feita de cem”, de Lóris Malaguzzi.

Finalizada essa etapa, demos início ao processo de análise. Utilizamos o recurso de transcrição do *Google Docs* para obter por escrito as falas dos/as participantes. Esse trabalho minucioso foi realizado de maio a julho de 2025. Transcritas as narrativas, foi necessário distribuí-las em frases linha por linha (Linde, 1993; Colombo-Gomes, 2014),

conforme organização já adotada nesta tese. O trabalho foi realizado nos meses de agosto e setembro de 2025.

Embora as temáticas estivessem conectadas e constituíssem elementos que influenciam no processo de construção identitária, considerando as características de narrativas elencadas no Quadro 4 da tese, objetivávamos escutar “o como se dá” do processo de cada integrante presente nesse encontro. Isto posto, verificamos que, das 11 participações, somente cinco das narrativas recolhidas apresentaram essas características, nas quais é possível identificar o processo, metaforicamente falando, de onde vim, onde estou e para onde vou e, teoricamente, trazem suas trajetórias pessoal e profissional. Desta feita, seguimos para a análise aprofundada do material recebido.

Após essa fase, revi novamente o vídeo do encontro para captar detalhes das interações reais, como as pausas, os gestos, as falas coconstruídas, os risos e outros fenômenos interacionais nas narrativas e, então, elaboramos e apresentamos, na sequência, o Quadro 9 de convenções de transcrição, a partir de Castilho e Preti (1986), que traz algumas adaptações entendidas por nós como os estados emocionais dos/as participantes ao rememorar (Coracini, 2013) e trazer à tona paisagens da construção identitária deles/as.

Quadro 9: Convenções da Transcrição

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO
Fe1 Felice 1 Fe2 Felice 2 * repetição, tempo para pensar, organizar as ideias :: alongamento hhh – riso @@ risada alta () dizer incompreensível (()) comentário da transcritora Maiúsculas Ênfase \ O / mãos no rosto \ / mãos para cima ### município Ahh!!! Respiro, satisfação %% idade O/? mão no rosto com dúvida silêncio

Fonte: Elaborado pela autora.

Trazemos a seguir as nossas interpretações das narrativas escritas recolhidas no encontro presencial do Projeto de Pesquisa Praxiologias.

5 RESULTADO E DISCUSSÃO DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS EDUCADORES/AS DE INGLÊS COM CRIANÇAS

Apresentamos, a seguir, os resultados e a discussão dos dois conjuntos de material empírico, nos quais trazemos, primeiro, as narrativas praxiológicas e, depois, as narrativas dos Felicers, para, ao final da seção, apresentar a minha narrativa praxiológica, que costura minhas nuances autoetnográficas às narrativas compartilhadas nesta pesquisa, para que, com as histórias imbricadas umas às outras, possamos contribuir para a construção identitária profissional de outros/as professores/as educadores/as de inglês com crianças.

5.1 NARRATIVAS DO PRAXIOLOGIAS

As narrativas praxiológicas foram recolhidas no encontro presencial do Projeto Praxiologias, no qual esta pesquisa se insere, tendo em vista que os/as participantes também faziam parte desse Projeto. Entretanto, em função do foco e dos objetivos assumidos nesta investigação, ela segue seus próprios caminhos, gerados a partir das narrativas e dos elementos emergentes delas. Conforme já relatado, depois de observadas as características de narrativas, obtivemos para análise um total de dez histórias de vida pessoal e profissional dos/as participantes que aceitaram fazer parte deste estudo. As histórias compartilhadas revelam como o mover das identidades, o agir das emoções nas identidades, assim como em todo o ser/fazer deles/as, e suas saídas praxiológicas cooperam para a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças. A partir de nosso constructo teórico-metodológico, discutimos, na primeira parte da análise, as características de narrativas (Linde, 1993; Clandinin; Connelly, 2015) e, na segunda parte, seguindo as etapas da GT/TF, fizemos o tratamento dos elementos identificados que consideramos influenciadores da construção identitária profissional dos/as participantes, para, enfim, problematizar as tematizações criadas. Cada narrativa foi identificada com o nome de uma espécie da flor de tulipa, e a discussão dos elementos identificados pode ser visualizada na tabela ao lado do texto.

5.1.1 Tulipa Belle Époque

Nessa narrativa, a participante narra os caminhos que a conduziram à sua profissão, que também é a sua paixão.

Minha profissão e também minha paixão

Emoção	Identities	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
1	A minha primeira experiência com as línguas foi me apaixonar pela nesta própria língua e			
2	tudo que eu queria era saber/aprender a ler para poder ler tudo que eu via e não era capaz de			
3	entender.			
4	A minha paixão pela segunda língua/inglês surgiu aos 17 anos quando tive minha própria			
5	aula de inglês no fundamental 2.			
6	Fiquei 7 anos fora da sala porque minha escola rural só tinha aula até a 4ª série e depois			
7	quando terminávamos éramos “convidados” a trabalhar na lavoura e dar bye-bye a escola,			
8	mas a lavoura ficou s/ trabalho por conta da tecnologia, e meu pai deixou eu vi morar em			
9	XXX e trabalha aqui.			
10	Foi uma alegria imensa quando isto aconteceu e o meu maior desejo era voltar a estudar e			
11	claro que deu certo.			
12	Minha primeira faculdade foi Letras realização de um sonho, tanto pelo inglês como pela			
13	literatura. Comecei a trabalhar com inglês pelo Estado de “PSS” e depois conseguir trabalhar			
14	com inglês dentro do fundamental I em XXX.			
15	Como ser professora de inglês, é algo que realmente faço com prazer. Cada aluno/aluna é			
16	especial para mim e eles são meu combustível para continuar a fazendo o que eu gosto.			

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa narrativa nos traz uma experiência, “A minha primeira experiência” — linha 1 —, que podemos caracterizar como história vivida (Clandinin; Connelly, 2015). As paisagens de vida são trazidas de modo fragmentado, mas, ainda assim, a participante mantém a causalidade (Linde, 1993) dos fatos narrados, trazendo coerência para a sua história.

Por meio de recortes que ela traz, percebemos os desejos/anseios de uma pessoa/criança em querer saber/aprender a ler: “e tudo que eu queria era saber/aprender a ler para poder ler tudo que eu via e não era capaz de entender” — linhas 1 a 3. Depois, nas linhas que seguem, podemos ouvir a pessoa/adulta narrar sua conquista pela primeira faculdade e poder SER/exercer a profissão de professora de inglês: “Minha primeira faculdade foi Letras” — linha 12; “depois conseguir trabalhar com inglês dentro do fundamental I” — linha 13 e 14; “Como ser professora de inglês, é algo que realmente faço com prazer” — linha 15. Entendemos que o modo como ela revê narrativamente sua história é costurado pela causalidade adequada, que se constitui pelo esforço, pelos firmes argumentos que a movimentam em direção ao que lhe impulsiona tornar-SER professora,

sua profissão, sua paixão. Tudo isso nos permite ver a inteireza de sua trajetória em busca da profissão professora.

De acordo com Linde (1993, p. 147), “leitores que se interessam por narrativas incluem múltiplos caminhos possíveis para o mesmo objetivo”. Como visto na narrativa em questão, a participante argumenta adequadamente para revelar a mensagem central de sua história. Em consonância com essa autora, Bastos explica que

O “ponto” da narrativa é sua razão de ser, é o motivo pelo qual ela é conta da, o que está contido em sua mensagem central. Quando não tem um ponto, uma narrativa costuma provocar reações dos ouvintes do tipo: e daí? Por que você está falando sobre isso? O que isso tem a ver com o que estamos falando? Normalmente o ponto da narrativa tem relação com o tópico da conversa (Bastos, 2004, p. 119).

Nesta história de escolhas fundamentadas, conseguimos ver e acompanhar os caminhos trilhados pela participante até chegar ao seu objetivo, o ponto central que diz respeito à pergunta motivadora para a escrita desta narrativa. “Como ser professora de inglês, é algo que realmente faço com prazer. Cada aluno/aluna é especial para mim e eles são meu combustível para continuar a fazendo o que eu gosto” — linhas 15 e 16 — sintetiza a razão do modo como se vê profissionalmente, o seu processo de tornar-SER professora de inglês, motivo pelo qual ela conta sua história.

5.1.2 Tulipa Azuis Amáveis

A participante, impulsionada pela emoção amor à língua inglesa, transmite esse amor-emoção pelas crianças.

Amor pela língua inglesa, amor pelas crianças

Emoção	Identidades	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
1	Sou professora, amo o inglês e passo o amor pela língua inglesa para as crianças.			
2	Desde pequena sempre quis aprender inglês, entrei em escolas (institutos de idioma) e quase			
3	fiz intercâmbio, mas a vida não me permitiu.			
4	Me graduei em pedagogia, fiz especialização em educação especial e psicopedagogia e			
5	lecionava para crianças do 1º ao 5º ano. Porém me mudei para XXX e descobri a possibilidade			
6	de atuar no ensino de inglês para crianças. Logo voltei a me matricular em um instituto de			
7	idiomas e assumi o ensino de inglês para crianças pelo Projeto XXX Global em XXX.			
8	Entretanto eu queria melhorar, não me sentia capaz para dar o meu melhor para os alunos,			
9	então eu entrei no curso de letras inglês da universidade Estadual de XXX.			
10	Aqui estou, faltando um mês e meio para concluir minha segunda graduação, muito melhor			
11	do que quando entrei, mas não ‘completa’ ainda tenho muito que aprender e me desenvolver.			
12	Porém, o que não mudou, foi o amor pelo inglês, continuo apaixonada por essa língua.			

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa narrativa possui os princípios de coerência, causalidade e continuidade descritos por Linde (1993), isto é, temos uma história de vida com profundidade temporal, riqueza de relato, reflexibilidade e narrabilidade. A participante traz com propriedade seus “marcos da carreira”⁶⁸ profissional da professora educadora.

Desde o início da narrativa, a participante define o ponto principal e demonstra causalidade adequada à sua escolha: “Sou professora, amo o inglês e passo o amor pela língua inglesa para as crianças” — linha 1. Segundo Linde (1993):

Além do caráter, os outros dois princípios mais fortes da causalidade adequada são a profundidade temporal uma escolha é bem fundamentada porque se baseia em interesses e aptidões iniciais e a riqueza de justificativa uma escolha é bem fundamentada porque o falante consegue identificar muitas razões que levaram a essa escolha (Linde, 1993, p. 197).

Esse texto também se situa no espaço tridimensional definido por Clandinin e Connelly (2015). Há interação pessoal e social: “amo o inglês e passo o amor pela língua inglesa para as crianças” — linha 1; apresenta continuidade das ações/fatos, o desejo de criança no passado: “Desde pequena sempre quis aprender inglês, entrei em escolas (institutos de idioma)” — linha 2; e também em “Me graduei em pedagogia, fiz especialização em educação especial e psicopedagogia e lecionava para crianças do 1º ao 5º ano” — linhas 4 e 5, que a conecta com o presente em direção ao futuro: “Aqui estou, faltando um mês e meio para concluir minha segunda graduação” — linha 10. A ação complicadora, o ponto da narrativa, é a busca por uma formação em língua inglesa para crianças, que resulta na sua segunda graduação, naquele momento prestes a ser concluída.

Nesse trecho, trazemos duas considerações: a primeira diz respeito à necessidade de formação docente específica para os/as profissionais que atuam e/ou atuarão na educação linguística com crianças (Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024). A formação docente, nesse sentido aqui apresentado, valorizará as praxiologias docentes já existentes, uma vez que ainda não há diretrizes oficiais para essa profissão. Podemos perceber quantos caminhos, “morros”, a professora educadora percorreu para se ver na posição de professora educadora com crianças? No dito popular, temos que “quem procura, acha”, às vezes não um caminho certo, mas um certo caminho (Sól, 2014). São as saídas praxiológicas, porque dizem de uma busca pela melhoria/adequação à prática docente.

⁶⁸ “Certain types of stories conventionally tend to have extended report ability. These include stories about **career milestones**, marriage, divorce, major illness, and religious or ideological conversions” (Linde, 1993, p. 23, grifo nosso).

A narrativa comprova o que Tonelli (2017) afirma: a despeito das diretrizes, os espaços já estão constituídos por esses/as profissionais, e, nesse sentido, a narrativa também justifica nossa proposição de saber quem são esses/as profissionais e como se dá o processo de construção identitária de cada um/a deles/as.

A segunda consideração é do campo reflexivo, a partir do que a própria participante nos narra: “Aqui estou, faltando um mês e meio para concluir minha segunda graduação, muito melhor do que quando entrei, mas não ‘completa’, ainda tenho muito que aprender e me desenvolver” — linhas 10 e 11.

O trecho “mas não ‘completa’” é indicativo de que a profissão se dá no cotidiano do chão da sala de aula, nas praxiologias construídas na tecedura indissociável da teoria e da prática. É indicativo de que a professora tem medo, insegurança em SER e, ainda assim, segue em frente. Coracini e Bertoldo (2003) discorrem sobre as contingências da teoria e da prática, nas quais a autora e o autor buscam a desconstrução da relação dicotômica teoria/prática para entender essa relação como uma rede que se tece, mesmo diante de conflitos e complexidade.

Tudo isso, portanto, nos propulsiona em defesa das praxiologias docentes (Freitas; Avelar, 2021), nas quais se concebe teoria e prática como indissociáveis, como sendo esse caminho para os fazeres e saberes não prescritos na oferta de língua inglesa para/com elas (Tonelli, 2023; Malta, 2024), as crianças.

Como bem escreveu a poeta mineira Adélia Prado (2015), ao dizer que tudo que a memória amou já se tornou eterno. Assim, conhecer essas narrativas nos faz respeitar ainda mais o trabalho, muitas vezes invisibilizado, desvalorizado, pelo não reconhecimento da profissionalização (Weber, 2003; Tonelli, 2017; Monteiro; Heinzle, 2018) desses/as que são pioneiros/as e protagonistas da educação linguística na infância.

Então, percebemos que o curso da história de vida da professora educadora é atravessado por suas histórias de vida, ou seja, suas movências (Sól, 2024), sua busca pela formação dá liga a essas histórias. Isso faz e traz sentido para ela, pois a coloca em movimento, bem como para quem lerá/ouvirá sua narrativa.

Linde (1993) afirma que uma história de vida não é somente uma coleção de histórias e suas explicações; em vez disso, ela também inclui conexões criadas dentro de cada história e entre as histórias já existentes no repertório de história de vida de cada pessoa. Nesse sentido, corroboramos Clandinin e Connelly, que afirmam:

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas

educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens [as crianças]⁶⁹ e os recém-pesquisadores em suas comunidades (Clandinin; Connelly, 2015, p. 27).

5.1.3 Tulipa Triunfo

Nessa narrativa, a participante ressalta a importância da sala de aula como ponto de virada no seu processo de construção identitária profissional e marco do seu tornar-SER professora.

A Sala de Aula

Emoção	Identities	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
1	Desde que me reconheci como pessoa,	desde minha mais tenra infância,	acreditava que o	
2	conhecimento, só o conhecimento seria capaz de mudar a minha vida e me fazer trilhar um			
3	caminho diferente das minhas irmãs, que não estudaram e somente tinham o casamento como			
4	apoio de mudar de vida eu não, eu queria estudar, ser independente, ser reconhecida como			
5	alguém que se destacava pelo saber. Assim, trilhei minha vida, vendo nos estudos uma saída			
6	e uma forma de fazer de mim uma mulher integra, diferenciada. Não tinha noção da dimensão			
7	disso na minha vida. Era ainda uma criança, mas fui levando, fazendo o meu melhor.			
8	Estudava para ser a melhor aluna e já no fundamental me destacava. Comecei a ganhar o respeito dos			
9	meus colegas, pois eles diziam que eu era a mais inteligente da classe. Esse era o caminho:			
10	os estudos.			
11	Terminei o fundamental e tive que sair de casa, pois onde morava não tinha Ensino médio e			
12	mas sair de casa já era uma “contravenção” porque minhas irmãs só saíram de casa casadas.			
13	Fiz Ensino médio, prestei vestibular, fiz a graduação em Letras, língua estrangeira Inglês e			
14	ainda não sentia tocada. Mas quando entrei em uma sala de aula, ah foi que vi que havia			
15	nascido para aquilo.			
16	Como ensinar, é o que sei fazer de me- .			

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa narrativa, a participante inicia fazendo menção à sua infância e, ademais, trazendo uma importante referência a esse estágio da vida: “Desde que me reconheci como pessoa, desde minha mais tenra infância” — linha 1. A BNCC (Brasil, 2018) da Educação Infantil representa um grande avanço no que concerne ao tratamento da infância, ao reconhecer a criança como um todo.

Interpretamos que a participante compreende bem o valor da voz da criança. Ela, desde tenra idade, acredita que somente o conhecimento seria capaz de mudar a sua vida: “acreditava que o conhecimento, só o conhecimento seria capaz de mudar a minha vida e me fazer trilhar um caminho diferente das minhas irmãs, que não” — linhas 1 a 3. Talvez

⁶⁹ Ouso acrescentar também as crianças.

não caiba aqui, mas quantas crianças em tenra idade precisam tomar importantes decisões diante do contexto no qual vivem.

Nessa narrativa, a participante mantém a causalidade da sua história, que leva à coerência do que narra e de suas ações, movências (Sól, 2024), apresentando sequenciação temporal dos fatos. Seu foco, os estudos, representa a saída, a libertação, o rompimento com uma realidade. Nesse sentido, podemos perceber a relação intrínseca do pessoal e do profissional no processo de construção identitária de cada pessoa.

Em todo o seu relato, perpassado pela dificuldade e focado nos estudos, percebe-se que somente ao entrar na sala de aula todo o conhecimento alcançado fez sentido para ela: “estrangeira Inglês e ainda não sentia tocada. Mas quando entrei em uma sala de aula, ah foi que vi que havia nascido para aquilo. Como ensinar, é o que sei fazer de me-” — como podemos ler nas linhas 14 a 16 do seu texto.

5.1.4 Tulipa Cometa

O participante descreve suas mobilidades profissionais e, desse modo, nos revela as identidades assumidas no seu processo de construção identitária profissional para tornar-SER professor.

Trajatória de vida e experiências profissionais

Emoção	Identidades	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17			

Penso que sou o resultado de uma trajetória de vida, com experiências profissionais em diversas áreas. Meu primeiro emprego foi como encarregado de tráfego de filmes e vídeos em uma emissora de TV. Depois de dois anos nesse trabalho fui prestar serviço militar, mudei de XXX para XXX e lá trabalhei como sócio-proprietário de uma padaria de produtos naturais e uma cantina na universidade. Por alguns meses atuei como gerente de uma loja de confecções de meu pai em XXX. Decidi me aventurar e fui morar nos Estados Unidos e lá tive outras experiências interessantes, fui caixa em posto de gasolina, fui caixa em um restaurante e também garçom. Trabalhei com vendedor de carros, como corretor de imóveis e vendedor de pacotes turísticos de timeshare. Sempre fui esportista e a paixão pelos esportes me estimulou a cursar educação física. E durante a graduação comecei a dar aulas de jiu-jitsu. Percebi que poderia contribuir para a sociedade e ensinar o caminho para a qualidade de vida das pessoas. Também cursei Letras Português/Inglês e desde 2016 atuo como professor de língua inglesa. Sou feliz com meu trabalho. Adoro o que faço e não penso em mudar de profissão. Todas as experiências que tive na vida contribuíram para o trabalho como professor. Pois não ensino apenas a língua inglesa para meus alunos. Fica a pergunta o que é ser um bom professor? Estudo e trabalho para ser um bom professor como posso ser um bom professor?

Fonte: Elaborado pela autora.

A narrativa possui riqueza de relato, haja vista os detalhes trazidos pelo professor educador da sua trajetória profissional e das paisagens de suas experiências vividas: “Penso que sou o resultado de uma trajetória de vida, com experiências profissionais em diversas áreas” — linhas 1 e 2. De maneira sequencial, interpretamos, pois não há datas para saber a ordem correta dos eventos, mas, ainda assim, há uma orientação, uma contextualização, como reiteram Bastos e Biar (2015), das experiências profissionais que o professor educador vivenciou. Nesse sentido, as movências pelas diferentes áreas profissionais vêm a ser o caminho que ele trilhou em direção ao seu tornar-se professor. Esse é o ponto da narrativa, que traz causalidade e reportabilidade a essa história.

Recordamos que, para a realização dessa escrita dentro do encontro de praxiologias, uma atmosfera reflexiva foi criada a fim de propiciar aos/às professores/as educadores/as um momento de rememorar memórias, trajetórias e experiências.

Assim, observamos que o professor educador fez escolhas fundamentadas dos recortes do curso de sua história e nos apresenta um texto com muita coerência, que faz e traz sentido para quem lerá/ouvirá sua história de vida. Visualizamos também esse percurso de profissão em profissão como ladeiras que o professor educador vai galgando, não no sentido pesaroso, mas sim no sentido de quais caminhos trilhei para chegar até aqui. Retomo a reflexão feita anteriormente a respeito de que, muitas vezes, no andar da carruagem, não nos damos conta de quem somos. Desse modo, andamos, subimos, fazemos e somente assim, no movimento, percebemos a nós mesmos. Não quero dizer que essas ladeiras são necessárias, e sim que talvez elas sejam setas/sinais/marcos que orientam nossa jornada. Ou seja, apreendeu esse conhecimento, chegou ao cume e viu/se deparou com outras montanhas, outras paisagens, outras possibilidades, outras ladeiras para alcançar. Esse caminho de construção da identidade profissional é subjetivo, mas somente faz sentido se compartilhado.

Essa narrativa responde à pergunta do encontro de praxiologias: como você se vê profissionalmente? E corrobora as nossas perguntas de pesquisa, que visam identificar e discutir o processo de construção identitária de professores/as educadores/as de línguas adicionais com crianças. Desse modo, confirma nossa proposição do TORNAR-SER. A trajetória desse professor educador possibilita a ele ensinar não somente a língua para seus estudantes — “Pois não ensino apenas a língua inglesa para meus alunos” — linha 15 —, como também a cultura, o mundo, a cidadania ativa (Monte Mór, 2013; Brasil, 2018), realçando seu posicionamento responsivo na profissão em que ele assumiu SER.

5.1.5 Tulipa Flores de Lório

Com essa participante, percorremos as paisagens de sua história de vida até os seus 20 anos de docência. Uma trajetória profissional carregada de emoções que nos revelam que o processo de construção identitária profissional se dá ao longo do nosso viver humano (Maturana, 2002).

Do brincar à profissionalização

Emoção	Identities	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20

Me descobri professora embaixo de uma mangueira, no quintal da minha avó. Meu pai mandou construir uma cabana de sapé (palha) para que eu e meu irmão pudéssemos brincar. Havia uma grande preocupação para que na cabana não entrasse água, assim, pudéssemos brincar até em dias de chuva. Com o passar do tempo, me tornei professora dentro daquela cabana. Minhas brincadeiras tornaram-se aulas, brinquedo e eu, menina-professora, das crianças da vizinhança. Cresci e a vontade de ser professora de verdade sempre acompanhou. Aos 13 anos iniciei o ensino médio em um curso de Formação de Professores. E lá, nessa escola, havia a professora Maria Thereza, uma mulher alta, que ensinava inglês como ninguém. Me apaixonei pelas aulas e pela língua inglesa. Comecei a estudar inglês, como bolsista, em uma escola de idiomas. Não parei mais. Apesar das críticas, prestei vestibular para Letras (inglês), passei. Comecei, aos 17 anos, a faculdade. Na verdade, aquela menina que gostava de dar aulas estava se tornando professora de verdade. Na faculdade, eu era conhecida como aquela que gostava de ajudar. Gostava mesmo! Amava trabalhar junto, partilhar, compartilhar, dividir. Dessa forma, muito resumida da minha trajetória, fui me construindo e me constituindo como professora há mais de 20 anos. E sinto que aquela menina professora que brincava de dar aulas em uma cabaninha, está aqui, dentro de mim, me fazendo continuar, acreditar, esperar e a aprender sempre!

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa narrativa apresenta todas as características⁷⁰ que elencamos sobre textos narrativos a partir de Clandinin e Connelly (2015) e de Linde (1993). A riqueza de detalhes, as escolhas fundamentadas, a profundidade temporal aparecem logo no início do texto, como podemos ver/ler nesse recorte: “Me descobri professora embaixo de uma mangueira, no quintal da minha avó” — linha 1. Percebemos como a participante gerencia uma causalidade adequada para fazer a escrita de sua história de vida, manter coerência e conexão com o/a leitor/a.

Ela rememora (Ricoeur, 2003; Coracini, 2013) suas lembranças e experiências vividas, e a sensação que seu movimento nos passa é a de quem abriu um baú⁷¹, onde as

⁷⁰ Quadro 3 da Metodologia.

⁷¹ Baú é uma das formas mais antigas de mobiliário, a qual apresenta o formato de uma arca. Nele,

recordações mais importantes de uma vida vão sendo historiadas novamente. Veja isso: “Meu pai mandou construir uma cabana de sapé (palha) para que eu e meu irmão pudéssemos brincar. Havia uma grande preocupação para que na cabana não entrasse água, assim, pudéssemos brincar até em dias de chuva” — linhas 1 a 4.

Os marcos da história de vida dessa participante estão carregados de emoção (Barcelos, 2015), de reflexão (Aragão, 2008), de quem percebe a si e seu processo de construção identitária para tornar-SER professora. Ainda nesse trecho, percebemos as dimensões introspectivas, extrospectivas, retrospectivas e prospectivas definidas por Clandinin e Connelly (2015):

Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro (Clandinin; Connelly, 2015, p. 85).

Assim como, no encontro presencial, foi criada toda uma atmosfera para que os/as participantes pudessem escrever suas histórias, também a participante nos transporta para esse ambiente de sua infância, lugar e local que, para ela, fundamenta o seu ser/estar no mundo.

Nesse sentido, é salutar dizer, em relação à identificação dos/as participantes desta escrita, que, mesmo na identificação, serem professores/as educadores/as com crianças, o tornar-SER se dá de modos diferentes, individualmente, para cada um/a deles/as, como pudemos perceber nessa narrativa.

Seguimos a sequência de frases: “Me descobri professora” — linha 1; “Cresci e a vontade de ser professora” — linha 7; “Comecei a estudar inglês” — linha 10; “prestei vestibular para Letras (inglês), passei” — linha 12; e “Na verdade, aquela menina que gostava de dar aulas estava se tornando professora de verdade” — linhas 13 e 14. Literalmente, podemos seguir os seus passos e identificar marcos do seu processo de construção identitária. Sobre contar histórias e sua relação com a construção de identidades, Bastos explica:

Se compreendermos identidade como uma construção social, que envolve um processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos, o relato de narrativas revela-se um locus especialmente propício a essa exposição. Construímos quem somos sinalizando e interpretando tanto afiliações a categorias sociais (classe social, gênero, profissão,

geralmente, são guardados os pertences, especialmente os mais bonitos ou valiosos, que somente eram usados em ocasiões importantes e/ou relíquias e recordações. O baú também foi incorporado ao mundo da contação de histórias, sejam infantis ou adultas.

religião, etc. [...]. Ao contar histórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores; ou seja, ao contar histórias, estamos construindo identidade (Bastos, 2005, p. 81).

Em consonância com Bastos (2005), Clandinin e Connelly (2015) e também Linde (1993) confirmam o quanto as narrativas movimentam nossos processos identitários. Nas palavras de Clandinin e Connelly (2015, p. 27), “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias”. A isso podemos acrescentar: ao se criarem novas histórias, novas identidades são movimentadas.

5.1.6 Tulipa Double Sun Lover

Acompanhamos, com a narrativa da participante, suas diferentes identidades assumidas no seu processo de construção identitária profissional, no qual o giz representa um dos marcos do seu tornar-SER professora.

O giz e eu

	Emoção	Identidades	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
1					De vendedora de salgados para a SALA DE AULA. Aos 27 anos casei e iniciei meus
2					ESTUDOS não/na tão sonhada FACULDADE. Do Rio Grande do Sul para o Paraná, EU vim
3					em busca de “mim” mesma. Assim estudei, conheci novas formas de enxergar a vida, conheci
4					peessoas, fiz novas amizades, fiquei encantada pelos professores ... enfim deslumbrada pela
5					oportunidade de ESTUDAR... essa fase foi vivida com o início também de uma nova ETAPA
6					DA MINHA VIDA – a vida a dois.
7					A maturidade nesse sentido foi minha amiga, pois me possibilitou VALORIZAR todos os
8					momentos na graduação e conclui o curso de Letras/Hispano como a aluna LAUREADA,
9					nesse dia o sorriso era tão fácil e espontâneo e lembro tão bem a alegria que SENTI.
10					Em seguida fiz pós-graduação em Língua Portuguesa aqui na XXX e mais uma vez fiquei
11					ORGULHOSA por mais essa conquista.
12					Depois vieram os dois concursos públicos na minha cidade onde SOU PROFESSORA DA
13					REDE MUNICIPAL DESDE 2009. São 14 anos que falo, “FOI NA ESCOLA, NO CHÃO DA
14					SALA DE AULA QUE ME ENCONTREI”.
15					Parece poético, pelo menos aos meus olhos, mas nem tudo são flores e é claro que com todos
16					os desafios que a Educação pública se apresenta na nossa rotina de PROFESSOR assim sigo
17					ORGULHOSA e em busca de uma EDUCAÇÃO DE EXCELENCIA para todos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao compartilhar o ponto de partida de sua história, a professora educadora demonstra a emoção em contar sobre sua origem, de onde veio, para onde foi: “De vendedora de salgados para a SALA DE AULA” — linha 1. Esse é um marco de seu processo de construção identitária.

A partir de então, a participante gerencia (Colombo-Gomes, 2014), com causalidade adequada, as paisagens de sua história de vida, que é reportável e segue uma sequência temporal dos fatos. Ela relata sua ascensão de vendedora de salgados à professora, na qual percebemos uma trilha recheada de emoções, alegria e insegurança, e também de transformações que ressoaram nas suas identidades, a começar pela mudança geográfica: “Do Rio Grande do Sul para o Paraná” — linha 2, como também pessoal: “uma nova ETAPA DA MINHA VIDA – a vida a dois” — linhas 5 e 6. São acontecimentos importantes na sua trajetória pessoal e profissional.

Observamos que essa virada na sua história de vida tem início aos 27 anos, com a chegada da maturidade. Esse fato nos chama a atenção porque muitos/as profissionais iniciam suas carreiras já na maturidade e, talvez, isso seja decorrente das condições sociofamiliares de cada pessoa.

Eu também iniciei meus estudos exatamente nessa idade; foi meu ingresso na faculdade de Letras. Assim, comungo com ela a alegria de narrar que, a partir desse marco, “conheci novas formas de enxergar a vida” — linha 3. Dessa forma, nossas proposições de apresentar histórias entrelaçadas de si e do outro vão se confirmando. Linde (1993, p. 20) diz que “ao contar nossas histórias, falamos sobre como nos tornamos, o que somos e transmitimos aos outros o que devem saber sobre nós para nos conhecerem”.

De modo que os passos escolhidos pela participante para narrar o seu processo de tornar-SER trazem uma causalidade adequada e se alinham ao que foi proposto: fazer a escrita do modo como se vê profissionalmente.

5.1.7 Tulipa Florijn Chic

Nessa narrativa, a participante traz sua trajetória profissional, reafirmando sua atitude responsável e o amor em SER professora e em poder atuar na formação de professores/as educadores/as de inglês com crianças.

Professora Formadora

	Emoção	Identidades	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
1	Sou professora de inglês da SEED-PR há 33 anos e professora dos anos iniciais da rede				
2	municipal de ensino de XXX há 30 anos. Sempre fui aluna de escola pública na cidade de				
3	XXX, nasci aqui e aqui também desenvolvi meus estudos focados na área do ensino.				
4	Cursei Letras, mestrado em educação e Doutorado em na UEL. Também me formei em				
5	Pedagogia na faculdade Pitágoras de Londrina. Sempre na busca de aprendizagem e				

6 conhecimento cursei ainda, duas especializações na Unopar uma em gestão escolar e outra
 7 em ensino de Língua Inglesa.
 8 Aprender é para mim uma prática revigorante, quanto mais aprendo mais vejo que pouco sei.
 9 De todas as aprendizagens, as mais significativas, para mim, são as resultantes das minhas
 10 práticas profissionais nos meus contextos de trabalho por meio das trocas e ações
 11 transformações das realidades e pessoas com que convivi, além de mim mesma em constante
 12 processo de transformação.
 13 Além de aprender, eu amo escrever e assim algumas das práticas profissionais mais
 14 significativas da minha vida estão registradas em meus trabalhos acadêmicos (tese,
 15 dissertação, artigos e livros publicados). Eu me vejo nestes escritos e sigo escrevendo novas
 16 páginas focadas e voltadas para o ensino e aprendizagem de inglês nas escolas públicas,
 17 especialmente para crianças desta realidade.
 18 Além disto, sigo compartilhando minhas aprendizagens com professores de outras redes de
 19 ensino e órgãos de fomento à prática de ensino de inglês no Brasil, com a intenção de
 20 fortalecer essa área não reconhecida nas políticas educacionais brasileiras. Estar/participar
 21 em grupos de estudo e pesquisa da área como o Praxiologias, EPIC, etc é de suma importância
 22 para o fortalecimento profissional

Fonte: Elaborado pela autora.

Na escrita dessa narrativa, a professora formadora prioriza um recorte de sua história exclusivamente por trajetórias profissionais, portanto apresenta causalidade adequada especialmente relativa àquilo que se quer narrar: seu percurso focado na área do ensino. Vejamos: “Sou professora de inglês da SEED-PR há 33 anos e professora dos anos iniciais da rede municipal de ensino de XXX há 30 anos. Sempre fui aluna de escola pública na cidade de XXX, nasci aqui e aqui também desenvolvi meus estudos focados na área do ensino” — linhas 1 a 3.

A professora formadora elenca as ladeiras do seu percurso de construção profissional, que não se finda, pois a escrita de suas histórias — “eu amo escrever e assim algumas das práticas profissionais mais significativas da minha vida estão registradas em meus trabalhos acadêmicos” — linhas 13 a 14 — evidencia esse movimento. Esses trabalhos e práticas, quando compartilhados, geram novas páginas e novos compartilhamentos: “Eu me vejo nestes escritos e sigo escrevendo novas páginas focadas e voltadas para o ensino e aprendizagem de inglês nas escolas públicas, especialmente para crianças desta realidade” — linhas 15 a 17.

Essa narrativa apresenta uma conectividade entre o passado, o presente e o futuro, especificamente através da atitude responsável (Aragão, 2008) da professora formadora com a formação e o fortalecimento profissional dessa área: “sigo compartilhando minhas aprendizagens com professores de outras redes de ensino e órgãos de fomento à prática de ensino de inglês no Brasil” — linhas 18 e 19.

Essa narrativa responde à pergunta feita no encontro de Praxiologias: “como você se vê profissionalmente?”, como também apresenta os marcos de seu processo de tornar-

SER professor/a de inglês e, mais, professora formadora de professores/as de inglês com crianças.

5.1.8 Tulipa Greigii

A participante, com causalidade adequada retratada na persistência e na coragem de re-existir na vida, mostra como a paixão pela língua inglesa se marca em seu processo de construção identitária profissional para tornar-SER professora.

Amor pela língua

Emoção	Identidades	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
1	Quando criança e adolescente,	pensava que eu nunca faria faculdade. Meus pais tiveram		
2	poucas chances de estudo, ambos moravam no sítio e começaram a trabalhar muito cedo e			
3	costumavam dizer que quando eu e minha irmã terminássemos a escola provavelmente			
4	trabalharíamos no comércio ou algo parecido.			
5	Prestes a terminar o ensino médio, porém, comecei a pensar em um possível curso			
6	universitário. Me decidi por Letras por sempre haver sido uma leitora assídua, mas do que			
7	isso por meu desejo de aprender uma língua adicional – o inglês, mais especificamente			
8	(sonhava, quando criança em cursar alguma escola de idiomas, mas meu pai jamais teve			
9	condição para pagar o curso)			
10	Ao ingressar em Letras me apaixonei pela faculdade, pelas disciplinas e, claro confirmei o			
11	que já sabia o meu amor pela língua inglesa. Embora, nesse momento, tivesse plena convicção			
12	do meu apreço pelo inglês, ainda tinha certa insegurança em relação a ser professora. Será			
13	que eu conseguiria.			
14	Minha primeira experiência como professora foi em um projeto da UNESP, o UNATI-			
15	universidade aberta a terceira idade onde lecionava aulas de inglês para alunos da terceira			
16	idade. De lá praça, foram muitas experiências diversas: passei por quatro escolas de idiomas			
17	diferentes (com alunos de 2 anos até 70anos) em níveis variados. Concursei no município de			
18	XXX			
19	XXX em 2019 e mais uma vez apaixonei pela profissão, cada abraço recebido na porta da			
20	sala, cada cartinha e desenho recebido, cada “teacher” (ou pintcher) ouvido nos corredores da			
21	escola confirma, continuamente que a minha trajetória foi traçada da forma como deveria ser.			
22	Posso dizer, com toda a convicção, sou professora de inglês, acredito no poder transformador			
23	da educação. E, não me imagino trabalhando em outra coisa! Várias vezes já ouvi de pessoas			
24	em geral “o que você faz? Você tem cara de professora! E confesso que essa observação			
25	sempre me tira um sorriso no rosto e me mostra que sim estou no caminho certo! Tenho muito			
26	a aprender? Sim, aprendo. Diariamente. Com cada aula, cada aluno e cada troca de			
27	experiências.			

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre incertezas e medos, a educadora segue em frente em busca da realização de um sonho de infância, cursar uma faculdade, que foi minuciosamente pensada por ela. Vejamos: “Me decidi por Letras por sempre haver sido uma leitora assídua, mas do que isso por meu desejo de aprender uma língua adicional – o inglês, mais especificamente” — linhas 6 e 7. O relato da educadora também nos lembra o ditado popular que diz: “tá

com medo, vá com medo mesmo”. Segundo ela, havia certa insegurança em tornar-SER professora, de modo que as diversas experiências, as vivências, foram moldando suas identidades, isto é, a emoção do medo não a paralisou, e sim a impulsionou a seguir seu desejo, seus anseios de ser professora de inglês.

Dito à parte, sua narrativa se entrelaça com muitas outras de professores/as educadores/as em formação inicial, objeto de vários estudos, como o de Castañeda-Trujillo (2021). Em seu trabalho, ele relata as adversidades de sua própria trajetória como educador de inglês em formação inicial e traz as narrativas de outros/as estudantes como formador deles/as.

Fato é que todo início de carreira não é fácil, mas como tem sido a preparação da formação inicial dos/as novos/as professores/as educadores/as com crianças? “confirmei o que já sabia o meu amor pela língua inglesa. Embora, nesse momento, tivesse plena convicção do meu apreço pelo inglês, ainda tinha certa insegurança em relação a ser professora. Será que eu conseguiria” — linhas 10 a 13. Santos (2009), Tutida (2016), Lima e Kawachi-Furlan (2021) e Araújo e Figueiredo (2024) também demonstram sua preocupação com a formação inicial e a necessidade de nutrir esse estágio da aprendizagem da docência não somente com teorias, mas de levá-los/as a experienciar. Nesse sentido, as praxiologias colaborativas (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025) reforçam o diálogo universidadescolas para ajudar nessa demanda.

Para essa participante, ressignificar suas práxis a partir de um novo concurso e da oportunidade de trabalhar com crianças levou-a a se apaixonar mais uma vez pela profissão, ou seja, a se reencontrar com sua identidade profissional, como vemos nas linhas 19 a 21: “mais uma vez apaixonei pela profissão, cada abraço recebido na porta da sala, cada cartinha e desenho recebido, cada ‘teacher’ (ou pintcher) ouvido nos corredores da escola confirma, continuamente que a minha trajetória foi traçada da forma como deveria ser”.

Dessa maneira, cumpre descrever, com causalidade adequada, que a narrativa se constitui nas suas lutas, desejo, persistência em aprender e abraçar com paixão a sua profissão. Um dos pontos marcantes dessa narrativa foi sair das incertezas que a vida trazia — “Quando criança e adolescente, pensava que eu nunca faria faculdade” — linha 1 — para a realização de poder SER professora: “Posso dizer, com toda a convicção, sou professora de inglês, acredito no poder transformador da educação. E, não me imagino trabalhando em outra” — linhas 22 e 23.

Nessa narrativa, a participante mantém a causalidade adequada, dando coerência e sentido aos fatos narrados. Navega entre paisagens de sua infância, do agora e projeta-se para o futuro: “E confesso que essa observação sempre me tira um sorriso no rosto e me mostra que sim estou no caminho certo! Tenho muito a aprender? Sim, aprendo. Diariamente. Com cada aula, cada aluno e cada troca de experiências” — linhas 24 a 27. No caminhar de sua história, subindo ladeiras ao encontro daquilo que deseja ser/fazer, trabalhar com a língua inglesa, acompanhamos seu processo e os marcos de sua construção identitária profissional. De modo que a participante responde à proposta da escrita da narrativa.

5.1.9 Tulipa Danceline

A participante nos narra seu processo de reflexão, no qual revisita suas identidades como professora para se reencontrar-SER. Na busca pelo “quem eu sou”, ser chamada de *teacher* reflete suas emoções e identidades vivenciadas no movimento de construção identitária.

A teacher

	Emoção	Identidades	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa narrativa, são compartilhadas reflexões da participante — “Há algum tempo” — linha 1 — sobre o seu SER professora. Entendemos que essas indagações começam mesmo antes desse momento presencial do Projeto Praxiologias: “sou professora de inglês, sou formada em Letras Português-Inglês e por não me identificar com o ensino de Língua Portuguesa constitui-me como professores de inglês” — linhas 1 a 3.

Nesse sentido, o encontro, a pergunta motivadora, pode ter contribuído para o desenvolvimento de sua escrita e a gerência da causalidade adequada dos fatos narrados.

Semelhante às narrativas do Cometa e da Florijn Chic, ela apresenta paisagens profissionais, mas que, pela ação das emoções (Aragão, 2008), ressoam também no seu pessoal: “Mas, a partir de 2019 essa autoidentificação pareceu-me pouco para me representar” — linha 6. Conforme Linde (1993), contamos aos outros o que devem saber sobre nós para nos conhecerem, e não necessariamente é preciso trazer toda a nossa história, e sim paisagens dessa história de vida.

Nesse sentido, mesmo diante de uma não inteireza de sua história, é possível compreender esse momento vivido, a experiência de reflexão, até mesmo um tanto quanto dolorida, sobre sua profissão e prática. Atua como professora de inglês porque gosta, o amor como paixão pelo ensino (Silva; Barcelos, 2021), como percebemos no seu dizer: “como professora de inglês atuo em diversos contexto” — linha 5.

Desse modo, o ponto causal de sua narrativa, a reflexão sobre o “quem eu sou”, ganha um desfecho ao procurar saídas na formação profissional para as suas dificuldades, indagações. As dificuldades, nessa narrativa, soam como dificuldades de se encontrar e exercer a profissão de professora de inglês com crianças, que se consolida após enriquecimento pessoal. Veja a conexão entre pessoal e profissional (Monteiro, 2017) que marca o seu tornar-SER *teacher*!

Finalizada essa primeira parte, trazemos, a seguir, os resultados das tematizações.

5.2 TEMATIZAÇÕES

As tematizações geradas a partir do primeiro conjunto de material empírico nos permitiram aprofundar a discussão dos elementos discursivos específicos. Por meio da GT, primeiramente nós identificamos esses elementos, depois os separamos em três grupos, a partir dos quais nos foi possível criar temáticas por cores, para, enfim, observando o que mais ressoava nas narrativas, criar as tematizações. Por ser de caráter interpretativista, alguma coisa pode nos escapar. Ressaltamos, porém, que seguimos os direcionamentos dos procedimentos utilizados nesta pesquisa.

O material empírico nos revela que as emoções são identificadas desde a primeira triagem. Nesse sentido, consideramos e entendemos que a recorrência de léxicos e metáforas afetivas no *corpus* conduziu à consolidação da temática emoções na problematização sobre como se dá o processo de construção identitária profissional dos/as participantes. Sendo assim, vamos às tematizações.

Quadro 10 - Tematizações

TEMATIZAÇÕES
• Emoção relacionada à infância
• Emoção relacionada às dificuldades
• Emoção relacionada a identidades
• Emoção relacionada às saídas praxiológicas

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.1 Emoção relacionada à infância

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem
 modos de pensar,
 de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas
 de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir. Cem mundos para
 inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem,
 cem),
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do
 corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a
 cabeça, de escutar e de não falar,
 De compreender sem alegrias, de amar e
 maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e,
 de cem,
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a
 fantasia, a ciência e a imaginação,
 O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que
 não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz:
 ao contrário,
 as cem existem.
 Loris Malaguzzi⁷²

⁷² * Loris Malaguzzi, professor italiano que criou a abordagem educativa mais tarde nomeada como “abordagem Reggio Emilia”, nome homônimo à cidade onde foi concebida. Para o educador, não só o que a criança pensa é válido, mas válidas são também as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento.

Tomando como ponto de partida a BNCC (Brasil, 2018) da Educação Infantil, que traz importantes reformulações sobre as tratativas e a concepção sobre a infância no contexto escolar e, de igual modo, em outros ambientes por onde circula a criança, temos que o documento oficial visa assegurar os direitos das crianças, assim como contribuir com o desenvolvimento delas de maneira integral, social, motora, cognitiva, psíquica e cultural.

A infância é a etapa do desenvolvimento humano na qual experiências significativas marcam toda uma história de vida. As crianças são sujeitos dinâmicos, em constante construção, que merecem brincar, aprender, participar, expressar, explorar, como também precisam de cuidados, atenção e escuta, e por isso é “feita de cem”, como afirma o professor/educador Loris Malaguzzi.

Por outro lado, é preciso entender que existe infância e infâncias. Conforme Merlo (2022) advoga, a infância de um não será igual à infância do outro, no sentido de que pensar infâncias tem a ver com relação de poder, de questões político-sociais, de acesso e possibilidades outras. “Uma infância ‘ao sol’, como a arte de massinha e lápis de cor sobre papel sulfite [...]”⁷³ (Merlo, 2022, p. 78).

Isso significa que

A criança passa a ser compreendida como sujeito histórico, social e cultural, uma vez que ela influencia e é influenciada pelos determinantes que constituem a formação social onde se encontra inserida. O desenvolvimento humano deve ser entendido, então, como produto das relações sociais que os diferentes sujeitos estabelecem para a produção de sua existência material, transformando-as e transformando-se, a um só tempo, mediante o estabelecimento dessas relações. Nessa perspectiva, a brincadeira no processo de desenvolvimento também é redimensionada. Ela será compreendida como sendo mais do que expressão de um momento de um dado estágio do desenvolvimento, será concebida como uma atividade caracteristicamente humana (Quinteiro, 2002, p. 146).

Assim, conforme Quinteiro (2002), no desenvolvimento da criança, deve-se levar em consideração a brincadeira; é no brincar que as crianças aprendem a se socializar, influenciar e ser influenciadas. A esse respeito, Tonelli (2023) e Malta (2024) advogam uma educação linguística na infância com elas, as crianças.

Desse modo, entendemos que, no ser/fazer dos/as participantes desta tese, aspectos da infância, memórias afetivas de acontecimentos, de experiências vividas em

⁷³ Uma infância ao sol – desenho de uma criança usado na tese de Merlo (2022).

tenra idade, ressoam agora nas identidades assumidas por eles/as. Compartilhamos, a seguir, alguns desses recortes, correlacionando-os.

N1 Belle Époque

- 1 A minha primeira experiência com as línguas foi me apaixonar pela nesta própria língua e
- 2 tudo que eu queria era saber/aprender a ler para poder ler tudo que eu via e não era capaz de
- 3 entender.

N2 Azuis Aimáveis

- 1 Sou professora, amo o inglês e passo o amor pela língua inglesa para as crianças
- 2 Desde pequena sempre quis aprender inglês, entrei em escolas (institutos

N8 Flores de Lírio

- 1 Me descobri professora embaixo de uma mangueira, no quintal da minha avó. Meu pai
- 2 mandou construir uma cabana de sapé (palha) para que eu e meu irmão pudéssemos brincar.
- 3 Havia uma grande preocupação para que na cabana não entrasse água, assim, pudéssemos
- 4 brincar até em dias de chuva. Com o passar do tempo, me tornei professora dentro daquela
- 5 cabana. Minhas brincadeiras tornaram-se aulas, brinquedo e eu, menina-professora, das
- 6 crianças da vizinhança

N11 Greigii

- 1 Quando criança e adolescente, pensava que eu nunca faria faculdade.
- 6 [...]o inglês, mais especificamente
- 7 (sonhava, quando criança em cursar alguma

As participantes mencionadas, movidas pelas emoções paixão, amor e contentamento, trazem referências de sua infância no intuito de explicar os trajetos da identificação de cada uma delas com o SER professora de inglês com crianças.

Assim, o narrar delas apresenta duas condições sobre o amor. Uma afirmada em Silva e Barcelos (2021): a condição *sine qua non* para o ensino, demonstrada na satisfação, na motivação e no entusiasmo com os quais elas abraçam essa profissão já mesmo em tenra idade. Conforme Belle diz, “A minha primeira experiência com as línguas foi me apaixonar” — linha 1, e, como já conhecemos sua narrativa, foi essa paixão que a movimentou a realizar seu sonho de estudar Letras e ser professora. A ação da emoção que movimenta seu processo de construção identitária.

A outra condição é o próprio amor, explicitado em Barcelos:

Diante desses cenários, pesquisar, falar e ensinar sobre o amor é importante principalmente por três razões: primeiro, o amor é uma força extraordinária que pode nos impulsionar na direção de fazer mudanças. Em segundo lugar, o amor é importante para a saúde mental e o bem-estar dos alunos; o amor é necessário em um mundo que perdeu seu toque humano. Em terceiro e finalmente, o amor nos ajuda na educação dos cidadãos (Barcelos *et al.*, 2022, p. 27).

Diante do que as participantes nos narram, somos também contagiados/as por esse amor que nos move a esperar (Freire, 1991). Tal qual as crianças que elas estão rememorando (Ricoeur, 2003). Ao fazer a escrita da narrativa, revisitam paisagens de suas histórias de vida.

Dubar (1997), Monteiro (2017) e Merlo (2022) coadunam quando afirmam que nossas experiências e vivências da infância podem ressoar nos espaços nos quais atuamos. Bem como também refletir nas identidades que assumimos, seja na vida pessoal ou profissional. Aquilo que somos ou que nos tornamos carregamos conosco para onde quer que vamos.

Desse modo, essas narrativas comprovam um dos nossos objetivos específicos de pesquisa, o de analisar como o agir das emoções influencia a construção identitária pessoal e profissional dessas professoras educadoras de inglês com crianças. As emoções estão intrinsecamente ligadas à vida dos/as professores/as (Zembylas, 2005). Assim, considerando o educar línguas na infância, é possível que as emoções vivenciadas na própria infância de cada uma delas sejam revividas e acionem novas emoções na posição que hoje assumem SER.

Vejamos, na sequência, recortes das narrativas de Triunfo e Florijn Chic.

N6 Triunfo

- 1 Desde que me reconheci como pessoa, desde minha mais tenra infância, acreditava que o
- 2 conhecimento, só o conhecimento seria capaz de mudar a minha vida e me fazer trilhar um
- 3 caminho diferente das minhas irmãs, que não

A tulipa Triunfo traz consigo a emoção da esperança, no sentido de quem se agarra a esse fio de esperança que é o conhecimento para mudar a sua “via” (vida) e poder trilhar caminhos diferentes dos de suas irmãs. Não nos cabe aqui mensurar o acontecimento (Fabri, 2021) em suas paisagens de infância que a levou a acreditar no poder do conhecimento para mudar sua história de vida.

Rodolfo Bachler (2025) afirma que “se aprende muito com a frustração, com a tristeza; é preciso compreender a partir da falta de recursos para sobreviver”. Fabri (2021), por sua vez, ao tratar do acontecimento, afirma que, “graças a ele, despertamos para o jorro da criação e da vida”.

Para nós, de modo simples, entendemos que subir ladeiras faz parte da vida e cabe a cada um/a de nós decidir como iremos trilhar esse trajeto. Considerando o contexto desta tese, realizada no âmbito de um projeto de pesquisa colaborativo, abrir diálogo sobre as emoções de professores/as educadores/as de inglês com crianças nesse espaço é

fundamental. Concordamos com Albuquerque e Santos (2022) e também Araújo e Figueiredo (2024), que elucidam a necessidade de reflexão sobre as emoções desses/as profissionais.

Araújo e Figueiredo pontuam que

Saber identificar e lidar com os nossos sentimentos é, portanto, importante não só para os nossos relacionamentos pessoais, mas também para os profissionais. Ou seja, precisamos aprender a desenvolver o letramento emocional. De acordo com Barcelos (2015, p. 71), o letramento emocional está relacionado a um “conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente em seu contexto social” (Araújo; Figueiredo, 2024, p. 45).

Já a tulipa Florijn Chic nos traz a referência de infância como a emoção da alegria de pertencer. “nasci aqui” reflete a satisfação não somente de fazer parte do local, mas também de poder desenvolver/contribuir com a educação desse local de pertencimento.

N10 Florijn Chic

1 [...] iniciais da rede
2 municipal de ensino de XXX há 30 anos. Sempre fui aluna de escola pública na cidade de
3 XXX, nasci aqui e aqui também desenvolvi

Podemos também entender essa emoção como paixão pelo ensino (Silva; Barcelos, 2021), considerando que a tulipa nasceu, estudou e tornou-se professora, e “aqui também” desenvolve suas atividades profissionais com crianças e professores/as.

Feito isso, na sequência, trazemos recortes da emoção relacionada às dificuldades que acometem e influenciam os processos de construção identitária desses/as profissionais.

5.2.2 Emoção relacionada às dificuldades

As dificuldades fazem parte da vida. Nesta tese, iremos relacioná-las a acontecimento (Fabri, 2021), aos imprevisíveis que nos acontecem.

O acontecimento diz respeito ao como a experiência é pensada. É a partir dele que se define a importância da experiência, bem como as expectativas em relação àquilo que vivenciamos. O verdadeiro acontecimento tem o poder de mudar radicalmente uma orientação social, história e humana. Ele é decisivo exatamente porque ultrapassa toda possibilidade de determinação, abrindo algo jamais planejado (Waldenfels, 2004). O acontecimento nos chega e nos afeta sem que

possamos associá-lo a causas definidas e controláveis. E é por isso que, na maior parte do tempo, nossa vida é uma batalha contra as imprevisibilidades. Isso ocorre nas relações com os outros, com nossos corpos, com nosso trabalho, etc. (Fabri, 2021, p. 368).

Como Fabri (2021), queremos entender que as dificuldades que nos acontecem têm o poder de operar mudança em nosso jeito de ser/fazer, em nossas identidades. Tal qual as emoções que não se definem em positivas ou negativas, vemos a emoção de coragem de lutar diante da dificuldade como atitude responsável (Aragão, 2008) que tomamos ou devemos ter diante das reações que as emoções nos causam. “Muitas das vezes o medo que sentimos é o que nos leva a ter coragem para enfrentar as situações adversas que a vida nos oferece”⁷⁴ (Colombo-Gomes, 2025).

Não queremos, com isso, romantizar as dificuldades e não ser sensíveis a elas; pelo contrário, nesta tese compartilhamos dificuldades enfrentadas por professores/as educadores/as de inglês com crianças, sofridas em diferentes situações da história de vida de cada um/a deles/as, no processo de construção de suas identidades para tornar-SER profissionais na/da educação linguística na infância.

As dificuldades estão relacionadas a superar uma condição social de vida, a vencer crenças limitantes, a aprender a lidar com o outro, entre outras situações, que, a partir da experiência (Clandinin; Connelly, 2015) do narrar, bem como do estar em espaços reflexivos (Aragão; Cajazeira, 2008) e colaborativos (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025), nos quais podemos falar de nossas emoções (Barcelos, 2015), referentes ao exercício dessa profissão, têm nos permitido ser/fazer no chão da sala de aula e na vida. A nossa construção identitária profissional é atravessada pelo que trazemos das nossas identidades, a pessoal e, quiçá, as colaborativas.

Monteiro afirma:

A integração entre os profissionais de uma mesma instituição de ensino provoca nos docentes a possibilidade de trocas de experiências e até mesmo de momentos de ressignificação das práticas desenvolvidas em sala de aula (Monteiro, 2017, p. 94).

Nesse sentido, de poder compartilhar histórias, trocar experiências, ressignificar práticas, trouxemos recortes nos quais as dificuldades narradas podem ser concebidas como ponto de virada, de transformação de identidades. Separamos os recortes em dois subtemas: as dificuldades referentes às condições socioeconômicas das participantes e as dificuldades relativas ao contexto de trabalho. Sendo que ambas as dificuldades dizem

⁷⁴ Qualificação em 07/10/2025.

respeito ao tornar-SER dessas professoras, bem como fazem parte do processo de construção identitária profissional de cada uma delas. Assim, temos:

5.2.2.1 Dificuldades referentes às condições socioeconômicas

N1 Belle Époque

6 Fiquei 7 anos fora da sala porque minha escola rural só tinha aula a 4ª série [...]

7 [...] dar bye-bye a escola,

8 mas a lavoura ficou s/ trabalho por conta da tecnologia e [...]

N2 Azuis Aimáveis

2 [...] e quase

3 fiz intercâmbio, mas a vida não me permitiu.

N6 Triunfo

7 [...] mas fui levando, fazendo o meu melhor.

11 Terminei o fundamental e tive que sair de casa, pois onde morava não tinha Ensino médio e

12 mas sair de casa já era uma “contravenção” porque minhas

N11 Greigii

1 Quando criança e adolescente, pensava que eu nunca faria faculdade. Meus pais tiveram

2 poucas chances de estudo, ambos moravam no sítio e começaram a trabalhar muito cedo e

3 costumavam dizer que quando eu e minha irmã terminássemos a escola provavelmente

4 trabalharíamos no comércio ou algo parecido.

8 [...] escola de idiomas, mas meu pai jamais teve

9 condição para pagar o curso)

Nos recortes apresentados acima, podemos perceber a emoção de tristeza da tulipa Belle Époque ao ficar sete anos longe da escola; a emoção de decepção da Azuis Aimáveis, o “quase fiz” intercâmbio. Já com a tulipa Triunfo, temos a emoção do desafio de “sair de casa” e, ao mesmo tempo, de “abandono”, quando ela traz a palavra “contravenção”. E, por fim, percebemos a emoção de incerteza profissional diante do discurso do pai que não enxergava outras chances de trabalho para as filhas.

As questões socioeconômicas trazidas pelas participantes vão ao encontro de muitas realidades, inclusive a minha própria, que somente cheguei à faculdade aos 27 anos, isso porque, além de o estudo ser em outra cidade, eu precisei estar consolidada financeiramente para arcar com os gastos. Hoje sabemos que existem outras possibilidades, mas essas questões não afetam unicamente a pessoa como também o contexto familiar. Refletir sobre o impacto do agir das emoções de frustração, tristeza, impotência e também de coragem para “transver” (Malta, 2024) tal situação pode nos ajudar a saber lidar com as emoções das crianças que adentram nossas salas oriundas de contextos diversos. Conforme já discutido por Merlo (2022), é urgente conhecer as

diferentes infâncias que habitam a educação linguística na infância e, por isso, acreditamos que a formação docente e os espaços colaborativos contribuem para que saibamos lidar com nossas próprias emoções.

As questões levantadas pelas participantes reforçam o que Albuquerque e Santos (2022), como também Araújo e Figueiredo (2024), sinalizam a respeito das emoções de professores/as em início de carreira. Esses/as profissionais chegam às escolas e salas de aula carregados/as de suas emoções, somadas às questões pedagógicas, administrativas e políticas que adentram esses espaços e, ademais, à responsabilidade de atuar junto às crianças.

Estudos como os de Barcelos (2015), Barcelos *et al.* (2022) e Colombo-Gomes e Gattolim (2024) chamam a atenção para que nos atentemos à ação das emoções no campo da aprendizagem de línguas, principalmente considerando os tempos conturbados que vivemos. Colombo-Gomes e Gattolim reiteram:

A importância de levar em consideração as emoções no campo da aprendizagem de uma LE é indubitável. Horwitz (2007) argumenta que, “nesse momento da história do ensino de línguas, o papel das variáveis afetivas e a necessidade de focar nos estados emocionais dos alunos [e professores/as] são prontamente reconhecidos pela comunidade de ensino de línguas” (p. ix). Alinhadas à autora, entendemos que determina das emoções podem promover uma aprendizagem muito mais eficaz, ao passo que outras, por outro lado, podem impedir ou interferir no interesse de uma pessoa em aprender uma LE. Tudo isso nos leva a entender que precisamos, portanto, encontrar formas de gerar inteligibilidade acerca das emoções no que tange ao que elas podem nos causar e como podemos lidar com os efeitos que sofremos quando somos, (in) diretamente, por elas afetados ou afetadas (Colombo-Gomes; Gattolin, 2024, p. 12).

Tudo isso evidencia a importância da formação específica para quem atuará na educação de língua inglesa com crianças, reforçando o diálogo universidadescolas (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025), bem como, e não menos importante, voltar-se para a saúde emocional desses/as profissionais.

5.2.2.2 Dificuldades no contexto de trabalho

N8 Flores de Lório

12 Apesar das críticas, prestei vestibular para Letras (inglês), passei

N9 Double Sun Lover

15 Parece poético, pelo menos aos meus olhos, mas nem tudo são flores e é claro que com todos
16 os desafios que a Educação pública se apresenta na nossa rotina de PROFESSOR assim sigo
17 ORGULHOSA e em busca de

N12 Danceline

6 [...] representa tendo em

7 vista o meu contexto e as suas *riquezas incertezas e inquietações*. Desta forma, diante de

8 tantas especificidades, procurei

Com relação à dificuldade que enfrentou ao decidir ser professora, “apesar das críticas”, trazida pela tulipa Flores de Lório, vemos que, subjacentes, estão inseridos discursos e representações relativos à docência. De acordo com Oliveira e Figueiredo,

[...] ser ou tornar-se professor envolve muitos ‘nãos’ por diversas razões e fatores. O professor é o personagem principal das histórias em que a trama manifestada por discursos latentes tem legitimado uma profissão decadente, os quais rompem com qualquer tipo de interesse de um cidadão em se arriscar a seguir carreira (Oliveira; Figueiredo, 2013, p. 119).

Isso quer dizer que, ao trazer essa situação, a participante revela ter atravessado um processo de enfrentamento para tornar-se professora. Sua escolha profissional foi perpassada pelo discurso social que, conforme apontam os autores, classifica o magistério como uma “profissão decadente”. Desse modo, a opção de Flores de Lório por ser professora carrega motivações que extrapolam a dimensão estritamente profissional, evidenciando a influência de razões pessoais em sua trajetória e em sua decisão de carreira (Monteiro, 2017).

Nesse sentido, na contramão dessa conjectura cultural da desvalorização do professor/a, Silva e Barcelos elucidam que

Diferentes estudos constataram (CORTEZ, 2012; OLIVEIRA, 2012; TARDIF, 2014) que, ao ingressar na licenciatura, poucos desses graduandos evidenciam o desejo e a perspectiva de se tornarem professores de Língua Inglesa (doravante LI). Há algum tempo, outros estudos na mesma direção apontam para a necessidade de uma reflexão maior acerca do processo de formação de línguas nos cursos de Letras (PAIVA, 1997; SOUZA, 2013; FLORES, 2015). Não obstante, segundo Day (2004), a paixão pelo ensino é condição *sine qua non* para um ensino eficaz (Silva; Barcelos, 2021).

Dito isso, podemos inferir que ainda há alguns poucos graduandos com interesse em tornarem-se professores/as. Tanto a tulipa Flores de Lório quanto a Double Sun Lover e a Danceline são exemplos dos que ainda (re)xistem. Nas palavras de Danceline:

[...] tendo em vista o meu contexto e as suas *riquezas incertezas e inquietações*. Desta forma, diante de tantas especificidades, procurei formação profissional, “Sou professora de inglês com crianças” e com crianças de rede pública, de todos os seus sonhos, esperanças e futuro e como aluna fruto da rede pública me vejo em todos esses sonhos, esperanças e futuros (Narrativa Praxiológica, 26/04/2023).

A participante afirma seu amor pelo que faz, mesmo ciente das “riquezas, incertezas e inquietações” de se trabalhar com crianças de rede pública. Nesse sentido, entendemos, como Egido e Tonelli (2025), quando discorrem sobre a problemática das diretrizes oficiais, que o documento é importante, sim, entretanto, não podemos fechar os olhos à realidade já constituída (Tonelli, 2017).

Na mesma percepção que a tulipa Danceline, a participante Double Sun Lover nos alerta a ter olhos atentos, diríamos usar lentes diferentes (Duboc, 2012) para a educação, para o ensino de línguas (Malta, 2024), porque “nem tudo são flores”; não podemos romantizar nem ser “poéticos”: a rotina do professor é permeada por diversas questões educacionais, políticas, pessoais, profissionais e emocionais, que interferem na sua prática e no que concebem como SER professor/a.

Nesse sentido, as duas autoras mencionadas asseveram a importância de desenvolver nos professores/as a consciência crítica, por meio dos letramentos críticos⁷⁵, por isso defendem a propagação dessa abordagem, também tão necessária nas tratativas da educação linguística com crianças.

Relembramos aqui os momentos conturbados do ensino, vivenciados durante o período pandêmico, sobre os quais referenciamos duas experiências marcantes nesta tese, na seção inquietações e inspirações, para a pesquisadora, que, ao fazer parte do “Unisale vai além”, acolhendo e compartilhando resiliência, conhecimentos e estratégias de ensino com professores/as de diferentes partes do Brasil, denota a força do colaborativo.

Como também o que nos relatam Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), que são sensibilizadas diante do apelo do áudio de uma criança, fazem a escuta, o acolhimento e nutrem, por meio de estratégias do “como fazer”, professores/as de várias partes do Brasil.

No cenário atual de educação linguística com crianças (ELIC), é vital que se levem em consideração as práxis construídas e as praxiologias desenvolvidas, principalmente em função das histórias de vida, das experiências e vivências dos professores/as educadores/as que, pioneiramente, vêm exercendo essa profissão.

⁷⁵ Letramento crítico consiste em não apenas ler, mas ler se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que a leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito. Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (Menezes de Souza, 2011, p. 296).

5.2.3 Emoção relacionada a identidades (construção Identitária profissional)

O nosso objetivo da tese é investigar e discutir a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças. Assim, tendo como material empírico as narrativas de histórias de vida desses/as participantes, foi-nos possível investigar e identificar os marcos identitários da trajetória profissional de cada um deles/as. Trazemos, a seguir, algumas interpretações referentes a essa investigação.

Todos os recortes dos/as professores/as educadores/as mencionados e referenciados nesta pesquisa revelam marcos da identificação deles/as com a ELIC. A história de vida também nos mostra os trajetos, as ladeiras, o processo pelo qual se dá essa construção identitária profissional, individual e coletivamente, para cada um/a, podendo os elementos constitutivos de um/a ressoar ou não na história de vida do/a outro/a. Dessa maneira, o tornar-SER, narrado por cada um/a deles/as com gerência de causalidade adequada, permite-nos discutir a ação das emoções nessa virada pessoal e profissional deles/as.

Não no sentido de classificar, mas como efeito de organização, elencamos as emoções identificadas nos recortes por frequência. Assim, temos as seguintes subseções:

5.2.4 Emoção paixão pelo ensino

- N1 Belle Époque
 14 [...] depois conseguir trabalhar
 15 com inglês dentro do fundamental I em XXX.
 15 Como ser professora de inglês, é algo que realmente faço com prazer. Cada aluno/aluna é
 16 especial para mim e eles são meu combustível para continuar a fazendo o que eu gosto.
- N2 Azuis Aimáveis
 1 Sou professora [...]
 5 [...] descobri a possibilidade
 6 de atuar no ensino de inglês para crianças.
 7 [...] assumi o ensino de inglês para crianças [...]
- N11 Greigii
 6 Me decidi por Letras [...]
 10 [...] confirmei o
 11 que já sabia o meu amor pela língua inglesa.
- N12 Danceline
 3 constitui-me como professores de inglês
 10 [...] mas pode
 11 me chamar de TEACHER.

Essas narrativas têm em comum o amor pelo ensino, pela língua inglesa e, desse modo, o amor pelas crianças, isto porque as tulipas mencionadas fizeram investimento pessoal e profissional no esforço de levar essa língua para o universo das crianças.

Silva e Barcelos elucidam, por meio de estudos sobre a emoção paixão, que

[...] os estudos de Borges e Lago (2009) e o de Cruz (2013) evidenciam que o gosto pela LI é uma forma pela qual o professor demonstra a paixão por ensinar. Essa proposição vai ao encontro da concepção defendida por Day (2004; 2009), na qual afirma que o professor apaixonado tem interesse pelo campo de conhecimento no qual está situado e, por isso, quer sempre fazer o melhor, aprender mais e buscar métodos mais eficientes (Silva; Barcelos, 2021, p. 386).

Nesse sentido, as participantes, movidas pelo amor, pela confiança e pela esperança, vão reconfigurando suas ações e identidades por meio de seus movimentos de formação individual e colaborativa para melhor aprender e trazer suas praxiologias para os espaços colaborativos e, quiçá, para os espaços universitários, visando contribuir com a formação inicial de outros profissionais dessa área.

5.2.5 Emoção Amor Pedagógico

N6 Triunfo

14 Mas quando entrei em uma sala de aula, ah foi que vi que havia
15 nascido para aquilo.
16 Como ensinar, é o que sei fazer de me(lhor)

N7 Cometa

16 Estudo e trabalho para ser um bom professor como posso ser um bom
17 professor?

N8 Flores de Lírio

4 me tornei professora
5 menina-professora
13 [...] tornando professora
14 de verdade.

N9 Double Sun Lover

1 De vendedora de salgados para a SALA DE AULA.
13 “FOI NA ESCOLA, NO CHÃO DA
14 SALA DE AULA QUE ME ENCONTREI”

N10 Florijn Chic

1 Sou professora de inglês da SEED-PR há 33 anos e professora dos anos iniciais da rede
2 municipal de ensino [...]
9 De todas as aprendizagens, as mais significativas, para mim, são as resultantes das minhas
10 práticas profissionais nos meus contextos de trabalho por meio das trocas e ações
11 transformações das realidades e pessoas com que convivi, além de mim mesma em constante
12 processo de transformação

Relacionamos essas narrativas com o “chão de sala de aula” (Nóvoa, 2022; Brossi, 2022), o amor pedagógico (Barcelos *et al.*, 2022), que faz com que eles/as tenham comprometimento, visto em Florijn Chic, que há 33 anos se dedica com amor a essa profissão, estendendo seu fazer a outros/as professores/as por meio de trabalhos e formações em espaços colaborativos, como também na tulipa Cometa, por meio da reflexividade na qual busca ser um bom professor. Nas palavras de Barcelos,

Escolher o amor significa escolher, dedicar tempo a ele e à sua prática com atividades éticas, equitativas e inclusivas em sala de aula que envolvam compreensão, escuta, doação e tempo para os alunos. Isso inclui usar histórias/narrativas (e outros métodos) para conhecer os alunos, bem como atividades que fomentem a criticidade e o diálogo. Escolher o amor revolucionário significa promover colaboração, empatia e democracia. É uma atividade social política fundada na justiça, no respeito, no diálogo e na humildade (Barcelos *et al.*, 2022, p. 33).

Nisso vemos o pertencimento da Double Sun Lover — que talvez inferimos, uma vez que estar com as infâncias implica esse amor afeto e crítico —, esteja ensinando as crianças sobre alimentos, profissões, sobre o viver humano carregado de suas emoções, o que evidencia esse lugar, a escola, onde encontrou o seu “o que fazer” socialmente: ensinar inglês para crianças de escolas públicas.

Notamos também o desfecho na história da tulipa Triunfo, que exclama: “Mas quando entrei em uma sala de aula, ah, foi que vi que havia nascido para aquilo” — linhas 14 e 15 —, o amor pedagógico com respeito à sala de aula e, sem dúvida, a amorosidade da tulipa Flores de Lírio, que, desde pequena, ao lecionar inglês para as crianças da vizinhança, nutre esse amor pedagógico, freirianamente, de modo social e crítico, à propagação da língua-amor na sala de aula.

Sendo assim, finalizaremos as análises trazendo as emoções relacionadas às saídas praxiológicas.

5.2.6 Emoção relacionada a Saídas Praxiológicas

Nesta pesquisa, consideramos como saídas praxiológicas modos de agir que emergem da articulação entre teoria, prática, emoção e responsabilidade social, a atitude responsável (Aragão, 2008). Essas saídas praxiológicas não são prescritas, mas construídas no cotidiano da docência e ancoradas na relação com as crianças.

De acordo com Araújo e Figueiredo,

Alguns estudos nos mostram que professores de Inglês que atuam nos anos iniciais de escolarização agem de acordo com suas emoções, ou seja, são levados a tomar decisões a partir de situações contextuais que afetam sua prática docente, informação essa que corrobora o que aponta Vieira (2023, p. 29) ao afirmar que “as emoções dos professores estão diretamente relacionadas ao contexto de trabalho e em como se manifestam nas interações com os alunos, pais de alunos, colegas de profissão e administradores da escola” (Araújo; Figueiredo, 2024, p. 45).

Corroboramos os autores supracitados porque a análise do nosso material empírico nos conduziu, por meio da emoção, às emoções. Assim, trazemos recortes que apresentam essa articulação nas narrativas: o agir das emoções nas saídas praxiológicas dos/as participantes desta pesquisa.

- N1 Belle Époque
13 [...] depois conseguir trabalhar
14 com inglês dentro do fundamental I [...]
- N7 Cometa
14 Todas as experiências que tive na vida contribuíram para o trabalho como
15 professor.
- N8 Flores de Lírio
18 [...] menina professora que brincava de dar
19 aulas em uma cabaninha, está aqui, dentro de mim, me fazendo continuar, acreditar,
20 esperançar e a aprender sempre!
- N11 Greigii
26 a aprender? Sim, aprendo. Diariamente. Com cada aula, cada aluno e cada troca de
27 experiências

A partir do que entendemos e trazemos aqui como saídas praxiológicas, temos que a frase “conseguir trabalhar inglês no fundamental 1”, da tulipa Belle Époque, muda não somente do Estado para o município, ela muda também sua concepção de ensino.

No seu dizer, entendemos que, apesar de não ter formação específica para atuar com crianças, são elas, as crianças, que se tornam o seu combustível para continuar a fazer o que ela gosta: ser professora de inglês. De modo que reinventar-se com as crianças indica, para nós, uma saída praxiológica, porque opera mudanças não prescritas no seu ser/fazer.

No mesmo caminho, consideramos como não prescritas todas as experiências que o participante Cometa teve na sua vida profissional, que hoje lhe ancoram no seu ser/fazer como professor de inglês. Nesse sentido, corroboramos Rosa-da-Silva (2021) quando

afirma que as apostas feitas nas práxis, emergidas de espaços de coconstrução colaborativos, são para ela o que configura uma salvação das escolas.

Dialogando com a autora, Egido e Tonelli (2025) argumentam também que, para além de um documento oficial, são os/as professores/as educadores/as que constroem, por meio de suas praxiologias, os rumos da ELIC.

Assim, as emoções que impulsionaram uma menina professora a dar aula em uma cabaninha, tulipa Flores de Lírio, continuam a lhe impulsionar de maneiras outras, como “aprender sempre”, que entendemos significar procurar saídas, reinventar-se para ser/fazer na educação linguística com crianças. Tal movimento de aprender sempre, “diariamente”, ressoa no ser/fazer da tulipa Greigii.

Desse modo, considerando a virada das emoções (Barcelos; Andrade Neta; Silvestre Ramos, 2023) nos contextos da LA, queremos também discutir a relevância desse tema no que diz respeito à construção identitária de professores/as educadores/as de inglês com crianças. Os autores discorrem:

A importância das emoções e seu estudo está relacionada ao papel que elas desempenham enquanto fenômeno que constitui a construção do sujeito. As emoções atuam como processos de mediação da ação humana (Lane e Camargo, 2006), considerando que toda atividade social é permeada tanto por processos cognitivos quanto emocionais (Orlando e Gláuks: Revista de Letras e Artes-set/dez, 2023-ISSN: 2318-7131-Vol.23, nº 3 Leite, 2020; Sawaia, Magiolino e Silva, 2020) (Barcelos; Andrade Neta; Silvestre Ramos, 2023, p. 1-2).

De acordo com Barcelos (2015), as emoções coloreem nossa percepção e influenciam o modo como nós escolhemos agir. Desta feita, a discussão trazida comprova nosso objetivo específico sobre o agir das emoções no processo de construção identitária de professores/as educadores/as de inglês com crianças.

Nos três recortes a seguir, queremos evidenciar que as saídas praxiológicas se deram a partir de investimento pessoal na formação profissional, no intuito de fazer mudanças na própria prática, a fim de levar até as crianças uma educação de língua inglesa que respeita as tratativas da infância.

A atitude responsável (Aragão, 2008) e colaborativa (Brossi, 2022) da tulipa Florijn Chic corrobora Rosa-da-Silva (2021) no tocante à valorização das práxis desenvolvidas com professores/as educadores/as de escolas públicas.

N2 Azuis Aimáveis

5 Porém me mudei [...]

9 [...] eu entrei no curso de letras inglês da universidade Estadual de XXX.

N10 Florijn Chic

13 [...] algumas das práticas profissionais mais
 14 significativas da minha vida estão registradas em meus trabalhos acadêmicos (tese,
 15 dissertação, artigos e livros publicados). Eu me vejo nestes escritos e sigo escrevendo novas
 16 páginas focadas e voltadas para o ensino e aprendizagem de inglês nas escolas públicas,
 17 especialmente para crianças desta realidade.
 20 Estar/participar
 21 em grupos de estudo e pesquisa da área como o Praxiologias, EPIC, etc é de suma importância
 22 para o fortalecimento profissional

N12 Danceline

9 [...] procurei formação profissional e enriquecimento pessoal [...]

Encerramos, pois sabemos que outras interpretações poderão ser feitas, tendo em vista que as histórias, quando recontadas, sempre nos dizem mais! Na sequência, como anunciado, trazemos as narrativas dos Felicers.

5.3 NARRATIVAS FELICERS

As narrativas Felicers foram recolhidas no encontro do Grupo Focal, como já explicitado. Objetivávamos escutar dos/as participantes do grupo de pesquisa FELICE-CNPq como cada um/a deles/as narra seus processos de construção identitária como professor/a educador/a e/ou formador/a de línguas adicionais com a infância.

O FELICE-CNPq é um grupo formado por pesquisadores/as formadores/as e em formação, mestrandos/as e doutorandos/as, que se dedicam especificamente aos assuntos referentes à educação linguística na infância (ELIC) e aos desdobramentos advindos dessa temática no âmbito nacional e internacional. Desse modo, para nós, fazia sentido investigar e discutir a problematização da construção identitária profissional neste grupo. Ademais, eu também integro esse grupo, de maneira que, de algum modo, nossas trajetórias pessoais e profissionais se entrelaçam nesse fazer acadêmico. Estar nessa posição de escutar o/a outro/a, sendo eu também uma com eles/as, diz não apenas de quem sou, e sim de quem nos tornamos (Hall, 2006). Essa memória acadêmica faz parte das emoções identidades vivenciadas na escrita desta tese e, por isso, faz parte das minhas nuances autoetnográficas, que se imbricam às narrativas compartilhadas nesta investigação.

Sigamos para a apresentação das narrativas, feita na ordem em que cada um/a se enunciou no dia do encontro do GF. A legenda ao lado do texto nos orienta em relação aos resultados obtidos, tendo como aporte todo o nosso constructo teórico-metodológico. Os/as participantes também serão identificados/as como tulipas, considerando características de cada um/a deles/as. Segue a narrativa do Felice Tulipa Artist.

Tulipa Artist

	Emoção	Identities	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
01					Vou participar também nesse momento falando sobre a construção identitária.
02					E eu*achei interessante quando o Fe1 trouxe uma percepção que não pinta tudo como lindo
03					né!
04					Porque:: esse foi meu primeiro comentário inclusive, que essa canção ⁷⁶ , ela me traz um
05					sentimento muito feliz. Eu achei uma canção BEM FELIZ, e agora quando eu falo da minha
06					construção identitária, eu me referia a esse sentimento de que ENQUANTO CRIANÇA eu
07					não tinha o mais () prazer em ir pra escola.
08					Eu lembro que a minha primeira experiência na escola foi de rejeição, e a segunda também,
09					a terceira também. E na quarta eu aceitei porque eu conseguia chegar rápido em casa e
10					assistir Dragon ball. Então eu voltava correndo e terminado Dragon ball eu já ia ler e
11					terminava de escrever e ficava pensando, por que que eu vou para a escola para cantar “roda
12					roda roda pé pé pé, roda, roda roda, caranguejo peixe é”? Sendo que eu posso fazer outras
13					coisas aqui, como ler, como escrever, como compor, como fazer coisas que me eram mais
14					APRAZÍVEIS na época e que na escola NINGUÉM aceitava que eu fizesse. ⁷⁷
15					E ENQUANTO PROFESSOR, eu acredito que a minha a hhh constituição como professor
16					de inglês com crianças e:: principalmente por meio das transdisciplinaridades parte desse
17					ponto de observar desconfortos como esse que Fe1 expôs.
18					Então, vê uma criança que talvez não esteja conseguindo realizar uma atividade, que esteja
19					com dificuldades e dizer a ela que ela é acolhida e que eu tô junto dela, porque eu
20					compreendo os pontos nos quais ela tá sofrendo, porque eu também já SOFRI.
21					Eu posso não ter sofrido por demorar a fazer uma atividade, mas eu sofria por demorar para
22					entender a função de uma atividade lúdica. E hoje eu atuo com crianças que não
23					compreendem a função do lúdico.
24					Então a minha identidade ela foi construída porque a criança, ela entrou na minha trajetória
25					profissional, mostrando que esse ensino das crianças como eu embora:: e certo ponto elas
26					tinham sido vista como minoria. Hoje em dia a gente está em um número significativo de
27					crianças, que sofrem dentro da escola por não se enquadrarem ou não se encaixarem, por
28					não () pensarem em ser serem incluídas.
29					Então esse processo se deu por meio de sofrimento porque enquanto criança se eu escutasse
30					essa canção eu ia tirar e colocar (Frsono), eu ia tirar e colocar NXZero ⁷⁸ . E eu iria tirar e
31					colocar alguma coisa que me deixasse triste hhh, porque era isso que eu sentia vontade de
32					ouvir.
33					Então, eu me conecto com o público éh:: entendo as crianças que adoram a ludicidade, a
34					felicidade e a harmonia e também buscando entender e estar ao lado daquele que se isola no
35					canto da sala. Porque mesmo que ele tenha notas boas, ele pode não tá se sentindo à vontade
36					ali. Então eu vou parar por aqui e eu vou seguir colocando alguma coisa aqui no chat. ⁷⁹

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷⁶ “Bola de meia, bola de gude” – música de Milton Nascimento e Fernando Brant (1988).

⁷⁷ O retângulo na cor azul compreende a partilha de sua própria infância feita pelo Felice 2. Para não ficar com cores sobrepostas, vide tabela fixada ao lado da narrativa, optamos por delimitar a marcação desse período em sua fala.

⁷⁸ NX Zero é uma banda brasileira de rock formada em 2001 na cidade de São Paulo. https://pt.wikipedia.org/wiki/NX_Zero.

⁷⁹ Tendo em vista que o GF aconteceu remotamente por meio da plataforma Google Meet, o recurso chat é utilizado para que as pessoas possam digitar comentários neste espaço.

O participante se posiciona para ser o primeiro a falar durante o GF quando foi abordada, especificamente, a temática sobre o seu próprio processo de construção identitária profissional com crianças.

Excerto 1

- 01 Vou participar também nesse momento falando sobre a construção identitária.
 02 E eu* achei interessante quando o Fe1 trouxe uma percepção que não pinta tudo como lindo
 03 né!

O Felice 1 finalizava seu comentário a respeito da temática infância, na qual traz à tona questões íntimas sobre sua infância e, conforme já mencionado, entendemos como um relato testemunhal (Larrosa Bondía, 2002; Ourique; Pedroso, 2016). Talvez por essa razão, quando, na sequência, anunciei a temática supracitada, o modo como o colega compartilhou fatos sobre sua infância fez com que o Felice 2 se visse naquela fala: nem todos tiveram uma infância alegre e feliz, como retratada na música.

Esse movimento impulsiona o Felice 2, que, depreendemos, deixa fluir suas emoções, as quais o guiam a rememorar (Coracini, 2013) sua própria infância, quando diz “ENQUANTO CRIANÇA [...]” — linha 6.

Excerto 2

- 04 [...] essa canção, ela me traz um
 05 sentimento muito feliz. Eu achei uma canção BEM FELIZ, e agora quando eu falo da minha
 06 construção identitária, eu me referia a esse sentimento de que ENQUANTO CRIANÇA eu
 07 não tinha o mais () prazer em ir pra escola.

Esse posicionamento foi muito importante, pois abriu caminhos para reflexões e discussões trazidas, na sequência, pelos/as demais participantes sobre a intrínseca relação da nossa própria infância, como bem argumenta Merlo (2022), e os modos como atuamos na/com a infância enquanto professor/a educador/a e formador/a com as crianças. De acordo com a autora, somos na sala de aula aquilo que carregamos de nós mesmos. Em consonância com esse pensamento, Zembylas (2005) diz que a forma com que os/as professores/as compreendem, vivenciam, atuam e falam sobre suas emoções está relacionada à construção de suas identidades.

Corroboramos as proposições mencionadas porque defendemos uma educação linguística na qual o protagonismo delas, das crianças (Brasil, 2018; Tonelli, 2023; Malta, 2024), é essencial para o desenvolvimento das práticas e estudos nessa área. Acreditamos que as crianças possuem saberes que não são inatos, mas socio-historicamente

construídos, que precisam ser mais observados e valorizados por meio da escuta e da (co)construção com elas (Malta, 2024).

Verificamos que, a partir das vivências de sua própria infância, essa paisagem de sua vida se torna o cerne que passa a organizar sua construção identitária, como ele mesmo narra das linhas 8 a 15:

Excerto 3

08 Eu lembro que a minha primeira experiência na escola foi de rejeição, e a segunda também,
09 a terceira também. E na quarta eu aceitei porque eu conseguia chegar rápido em casa e
10 assistir Dragon ball. Então eu voltava correndo e terminado Dragon ball eu já ia ler e
11 terminava de escrever e ficava pensando, por que que eu vou para a escola para cantar “roda
12 roda roda pé pé pé, roda, roda roda, caranguejo peixe é”? Sendo que eu posso fazer outras
13 coisas aqui, como ler, como escrever, como compor, como fazer coisas que me eram mais
14 APRAZÍVEIS na época e que na escola NINGUÉM aceitava que eu fizesse.

O que o participante narra expõe seu movimento reflexivo e responsável. Essa conduta nos remete ao que Aragão afirma:

Se olharmos o nosso emocional, de maneira reflexiva, podemos atuar coerentemente com ele ou podemos mudar de domínio de ação, se assim o desejamos. Além disso, ao dar-se conta da consequência de nossas emoções em nossa conduta, abrimos espaço para uma atitude responsável (Aragão, 2008, p. 296).

Assim, é possível identificar, por meio das emoções de tristeza e de rejeição à escola — linhas 8 e 9 —, que o fato de a instituição não entender e/ou saber lidar com o seu “não querer ficar na escola” vai revelando as identidades de ser professor, educador, formador, assumidas por ele desde tenra idade. Apesar de tudo isso, o Felice 2 encontra novos sentidos para sua história e para seu fazer docente.

Isso quer dizer que, em meio a tudo que vivenciou durante esse período, ainda conseguiu fazer coisas mais aprazíveis, como ler, escrever, compor; é a felicidade emoção (Arcanjo, 2019), como contentamento de fazer/produzir coisas mais legais. Parafraseando Clarice Lispector (1971), era a sua “Felicidade Clandestina”.

De maneira que tal atitude responsável (Aragão, 2008) ressoa mais tarde e remodela sua trajetória profissional, quando ele diz “ENQUANTO PROFESSOR ...” — linha 15 —, ou seja, atitude responsável de reconfigurar ações, de assumir novas identidades.

Entendemos que, ao expressar “ENQUANTO CRIANÇA” — excerto 2, linha 6 —, o participante demonstra o quanto foi capaz de reconfigurar sua emoção de rejeição e

tristeza de ir para a escola e canalizá-las para coisas mais legais, que faziam e traziam mais sentido para ele naquela época.

Assim, “ENQUANTO PROFESSOR”, excerto 4 — linhas 15 a 20 —, na sequência, movido pela emoção de acolher as crianças (linha 21), percebemos que ele reconfigura seu modo de SER na escola.

Excerto 4

15 E ENQUANTO PROFESSOR, eu acredito que a minha a hhh constituição como professor
16 de inglês com crianças e:: principalmente por meio das transdisciplinaridades parte desse
17 ponto de observar desconfortos como esse que Fel expôs.
18 Então, vê uma criança que talvez não esteja conseguindo realizar uma atividade, que esteja
19 com dificuldades e dizer a ela que ela é acolhida e que eu tô junto dela, porque eu compreendo
20 os pontos nos quais ela tá sofrendo, porque eu também já SOFRI.

Ao compartilhar sua história de vida, o participante nos mostra como atribuiu novos sentidos aos acontecimentos da sua infância, enfatizando que, com elas, as crianças (Merlo; Malta, 2022; Tonelli, 2023), o seu TORNAR-SER se consolidou.

Tal proposição se confirma porque, ao compartilhar sua história de vida (Linde, 2003), seus dizeres nos revelam o processo⁸⁰ por meio das idas e vindas à escola no tempo de infância, das observações da postura dos envolvidos no espaço escolar, das escolhas que faz nos momentos de reflexão em casa e da dedicação aos estudos; tudo isso contribui para o modo como se dá a sua construção identitária profissional. Esse trajeto multifacetado das emoções identidades propicia ao Felice 2 vivenciar, no chão da sala de aula (Brossi, 2022; Nóvoa, 2022), a emoção/paixão pelo ensino, condição *sine qua non*, de acordo com Day (2004).

Em consonância com esse autor, Silva e Barcelos (2021, p. 385) constataram, por meio de estudo sobre as emoções, que, “apesar das dificuldades do trabalho, a emoção do amor foi frequentemente expressa”. Assim, corroboramos as autoras por entender que, não obstante a escola, àquela época, não soubesse lidar com a situação de rejeição do Felice 2, hoje, movido pela emoção amor e acolhimento, ele consegue atuar por meio do uso das transdisciplinaridades (Kleiman; De Grande, 2015) e, desse modo, incluir as crianças no aprendizado das línguas adicionais nos anos iniciais. Essa dinâmica emocional se relaciona com nossos propósitos investigativos de analisar o agir das emoções na construção identitária profissional dos participantes desta pesquisa.

⁸⁰ Ação ou operação contínua e prolongada de alguma atividade; curso, decurso, seguimento. Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/processo>.

Essa dinâmica das emoçõesidentidades é registrada nas praxiologias (Freitas; Avelar, 2021; Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025) do Felice 2 quando sinaliza estar atento a “observar desconfortos” — linha 17 —, bem como promover a abertura ao diálogo, a escuta, “e dizer a ela que ela é acolhida e que eu tô junto dela” — linha 19 —, às crianças, como defendem Tonelli (2023) e Malta (2024). Uma educação linguística feita com elas. Abraço essa proposição, pois eu me constituí com elas; nesse sentido, minhas nuances autoetnográficas se entrelaçam às narrativas e aos propósitos do grupo de pesquisa e se imbricam aos objetivos desta investigação.

O posicionamento do Felice 2 ao dizer que “vê uma criança que talvez não esteja conseguindo realizar uma atividade” — linha 18 — também dialoga com as propostas de Duboc (2014) e Miranda (2021), que discorrem sobre as brechas no ensino e na sala de aula de línguas como “momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar” (Duboc, 2014, p. 211) e ousamos acrescentar: dialogar, escutar, compartilhar e reinventar.

Sendo assim, nesta tese, ao problematizar a discussão sobre a construção identitária de profissionais da língua inglesa que não receberam uma formação acadêmica para atuar nos anos iniciais, queremos valorizar o protagonismo daqueles e daquelas que reinventam os modos de ensinar/aprender uma nova língua na/com a infância por meio de suas saídas praxiológicas, que se tornam praxiologias docentes.

Embora esse assunto não seja o nosso foco principal, é importante trazer à baila das discussões a questão da formação específica da área, tendo em vista que, no Brasil, tal formação, ao menos no momento da escrita desta tese, inexistia oficialmente. Assumimos este TORNAR-SER como compromisso e dedicação, uma atitude responsável (Aragão, 2008) com a educação linguística na infância, bem como com a profissionalização desses/as professores/as educadores/as (Tonelli, 2017).

Nesse sentido, entendemos que os movimentos narrados pelo Felice 2 revelam o que, nesta tese, nomeamos de saídas praxiológicas, que dialogam com Rosa-da-Silva (2021, p. 123) no sentido de que “a teoria redentora para salvar a escola não virá da universidade, não há essa teoria, o que há são apostas feitas na práxis”. Essa afirmação corrobora Freitas e Avelar (2021) quando defendem, com base em Freire (1998), que as teorias não podem ser dissociadas da prática.

O agir de suas emoções revela, portanto, as identidades assumidas por ele ao longo de sua história pessoal e profissional. Por isso, também entendemos ser indissociáveis, nesta pesquisa, as emoçõesidentidades, o cuidado e o comprometimento do professor

educador identificados na análise, que mostram o imbricamento de suas praxiologias docentes com suas emoções e identidades.

A isso acrescentamos que as praxiologias docentes, ao mesmo tempo, são colaborativas, porque são compartilhadas em um espaço de formação, aqui, no caso, o grupo de pesquisa FELICE. Embora cientes de que existam outros espaços de formação e colaboração, ressaltamos que o FELICE é um grupo de pesquisa que se dedica, especificamente, às tratativas da educação linguística na infância e a todos os seus possíveis desdobramentos de estudos nessa área.⁸¹

Contudo, vale ressaltar que as praxiologias são também subjetivas, porque dizem de um modo de ser/fazer de cada um. Sendo assim, são as dinâmicas emocionais (Aragão, 2008), as saídas praxiológicas do Felice 2 supracitado e suas particularidades, somadas às dos demais integrantes, que fazem com que o grupo de pesquisa avance de modo responsável nos estudos sobre a educação linguística com a infância.

Excerto 5

- 21 Eu posso não ter sofrido por demorar a fazer uma atividade, mas eu sofria por demorar para
22 entender a função de uma atividade lúdica. E hoje eu atuo com crianças que não
23 compreendem a função do lúdico.

Destacamos, nesse excerto, a importância do lúdico na educação linguística com a infância, tema amplamente discutido por Rocha (2006, 2008). A autora nos orienta a não perder de vista as questões da língua, da brincadeira, dos jogos, das dinâmicas e das músicas, que podem e devem ser incluídas na aprendizagem de um outro idioma. Entretanto, é preciso atentar para que a aula não seja um lugar de entretenimento e que o ensino não se torne um mercantilismo.

Costa (2022) revisita essas questões ao tratar da construção do currículo para essa faixa etária e argumenta sobre os modos como o profissional dessa área é visto e se vê: “professora sim, tia não” (Freire, 2004). Essas proposições reforçam os compromissos deste estudo de, minimamente, trazer valorização para os profissionais (Tonelli, 2017) que atuam e/ou atuarão com línguas adicionais com a infância.

Desse modo, corroboramos Rocha (2006, 2008) sobre a importância do lúdico na formação do/a professor/a educador/a com crianças como meio de aprendizagem de línguas e, para além disso, entendemos ser relevante também o lúdico na constituição das

⁸¹ Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7106943312930158.

identidades desse/a profissional, porque, para nós, essa é uma das portas pela qual ele/ela se conecta com o público crianças. Não basta saber técnicas, é preciso ser presença (Biesta, 2017), identificação, experienciar e partilhar vivências lúdicas que fazem e trazem sentido para o ensino de línguas na infância. Essa proposição confirma a conexão da infância com a identificação profissional dos/as participantes desta pesquisa.

Como evidenciado, no dizer do Felice 2, há uma urgência de formação docente. Ele sofria por demorar a entender o lúdico e, hoje, as crianças não compreendem o lúdico. O brincar na infância (Brasil, 2018), sim; o entreter, não. É preciso que haja expansão dos diálogos universidades/escolas (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025) no intuito de fomentar/implementar, nos currículos das disciplinas universitárias, a formação específica para essa profissão.

Excerto 6

33 Então, eu me conecto com o público éh:: entendo as crianças que adoram a ludicidade, a
34 felicidade e a harmonia e também buscando entender e estar ao lado daquele que se isola no
35 canto da sala. Porque mesmo que ele tenha notas boas, ele pode não tá se sentindo à vontade
36 ali. Então eu vou parar por aqui e eu vou seguir colocando alguma coisa aqui no chat.⁸²

A análise da narrativa do excerto 6 revela que a construção identitária do professor educador de inglês com crianças é atravessada por emoções, experiências e posicionamentos éticos que se materializam no que, para nós, se configura em saídas praxiológicas. Suas vivências desde a infância e as experiências como professor educador, movimentadas pelas emoções, levam-nos a perceber o seu jeito de ser/fazer. Isto é, modos de agir que emergem da articulação entre teoria, prática, emoção e responsabilidade social. Essas saídas praxiológicas não são prescritas, mas construídas no cotidiano da docência e do seu viver (Maturana, 2002), ancoradas na relação com as crianças.

O excerto evidencia, de modo contundente, uma saída praxiológica centrada na conexão e na presença docente, revelando como o participante articula suas emoções/identidades ao agir pedagógico na educação linguística com crianças. Ao afirmar que se conecta com o público, o professor educador demonstra que sua prática não se limita à condução de atividades lúdicas voltadas às crianças que se engajam

⁸² O participante interagiu e movimentou ativamente pelo chat a respeito da temática infância. Seus comentários na íntegra serão trazidos no apêndice.

espontaneamente, mas se amplia para a atenção àquelas que, embora apresentem bom desempenho acadêmico, encontram-se emocionalmente deslocadas do espaço escolar.

As emoções efetuam mudanças no âmbito pessoal e profissional (Zembylas, 2003) do participante e, nessa dinâmica emocional, a mistura constante de suas identidades imprime mudanças de biografia pessoal, cultura, influência social e valores institucionais (Nias, 2006), que podem mudar de acordo com os papéis e as circunstâncias que o professor educador assume.

Ao se conectar com esse público, o Felice 2 trabalha na contramão de suas rejeições do passado e decide acolher as crianças, “daquele que se isola no canto da sala” — linhas 34 e 35 —, de modo que, a nosso ver, as saídas praxiológicas, no fluir das emoções e identidades, fazem-no ser presença (Biesta, 2017) acolhedora para essas crianças com as quais convive.

Seu posicionamento a respeito da conexão com esse público também se confirma quando observamos os seus comentários feitos no *chat*, conforme excerto 7, a seguir:

Excerto 7

Em cada contexto, a compreensão e o acolhimento são diferentes.
Até mesmo buscando em Vygotsky
O ser sendo sociohistoricamente constituído e construído
Entender que a criança EXISTE e É

Desse modo, a construção identitária profissional e pessoal do professor educador está, como evidenciado a partir dos excertos analisados, indissociável na sua história de vida, do seu emocionar (Maturana, 2002), e é marcada/representada por meio de suas saídas praxiológicas e das emoções e identidades ao TORNAR-SER quem ele é. Na sequência, trazemos a narrativa da Tulipa Florosa.

5.3.1 Tulipa Florosa

	Emoção	Identidades	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
01	Ahh!!! AINDA BEM				que ele falou antes de mim. \ O / ela foi:: AINDA BEM
02					que ele falou antes de mim @@. Ahh!!! Fe2, sempre aprendo muito com você.
03					Essa fala dele, não que eu queira, eéh:: quando eu falo sobre ver as crianças e sentir
04					esperança e me inspirar em ser né brincalhona, mais leve, livre, pensando nas crianças. Não
05					quero ROMANTIZAR isso daí, né! Porque:: até porque, eu tive momentos da infância triste,
06					mas não foram relacionados à escola. A escola é o contrário para mim. A escola foi
07					REFÚGIO. Então na fala do Fe2, é:: muito bom ouvir isso, porque , a gente* se constitui
08					nas experiências que a gente tem ... NÉ! E as experiências do Fe2, é com base, pra SER

09 professor, é com base em quem ele não TEVE como professor de acolhimento, tudo isso
 10 que ele disse aí. NO MEU CASO éh:: a escola eu* gostava MUITO da escola, que era lugar
 11 onde eu me destacava e eu gostava de destacar e:: assim eu tinha algumas questões ()
 12 identitárias de criança mas a escola não fez nada negativo assim né foi* sempre bom!
 13 A minha constituição identitária, ela ainda está acontecendo, porque eu fui professora de
 14 todas, TODAS* as faixas etárias e setores. () e:: eu me tornei professora na licenciatura
 15 né, uma professora formadora e foi durante essa formação início de ser formadora, porque
 16 também estava apreendendo a SER né, a gente aprende a ser professor na graduação.
 17 Ao mesmo tempo, eu fui desafiada para dar aula para criança na no município de ###, e foi
 18 onde tudo começou porque eu não fui capaz, eu achei muito difícil SER professora para
 19 criança, e eu fiquei me perguntando o/?, para dá certo o que* será que a pessoa tem que
 20 fazer? COMO, PORQUE eu tenho TANTA experiência e não dei conta. E fui pesquisar
 21 como era feito em ###, e assim foi onde tudo começou.
 22 PORÉM, e aí nessa* trajetória eu conheci a professora Juliana⁸³, comecei a participar do
 23 FELICE em 2018 e foi AÍ e já respondendo inclusive essa, o segundo momento da Kely,
 24 FOI NESSA \ /, nesse momento, que eu me ENCONTREI COM O GRUPO, que pensa
 25 sobre o nosso cenário, sobre esse contexto, que eu me reconheci, e foi AÍ que eu comecei a
 26 perceber, NOSSA::, olha é isso mesmo que precisa de tá ((fazendo)), precisa de pensar
 27 nisso, porque ((se)) você não pensar, se continua exercendo as coisas da forma como você
 28 teve. E olha, eu tenho %% anos, as minhas aulas foram totalmente tradicionais, estruturais
 29 e sem inglês quando eu fui criança. Eu só tive inglês sei lá depois do 6º ano, como era
 30 normal naquela época. Hoje em dia ainda tem éh:: escolas diferentes, mas a experiência de
 31 criança de aprender língua eu não tive, eu não sabia.
 32 E AÍ, olha Kely, essa semana éh:: um aluno parou a minha aula, e eu dou aula de linguística
 33 aplicada e ele falou assim: “professora eu quero fazer uma pergunta e eu sei que a senhora
 34 vai ser honesta, porque a senhora é muito sincera hhh. Se a senhora terminasse o curso de
 35 letras hoje, a senhora iria dar aula no ensino médio?” Porque a gente estava falando dos
 36 problemas que eles têm no ensino médio com a plataforma⁸⁴, que eu sei que acontece
 37 aqui no #### também, e eu falei para ele que eu não daria aula no ensino médio. Hoje eu
 38 daria aula de inglês para as crianças. Hoje eu seria professora de criança. Hoje, se eu tivesse
 39 que começar graduação.
 40 AGORA, certeza eu iria dar aula para o fundamental I. Eu não iria para o ensino médio,
 41 talvez o fundamental II. Porque são tantos desafios que a escola impõe, a relação com a
 42 criança ainda é algo que eu tenho ESPERANÇA que a gente possa contribuir das duas
 43 formas: a gente aprendendo e pegando essa energia das crianças e fazendo essas reflexões
 44 que a gente faz. A gente não consegue evitar que as pessoas sejam, as crianças se frustrem
 45 nem que elas sejam tristes que faz parte da vida, mas que a gente consiga com o que a gente
 46 tem para oferecer que a educação () ser um momento. Não é só dar a lúdico, de alegria
 47 de brincadeira não, mas discussão de coisas séria de questionar esses lugares que são
 48 impostos.
 49 Então hoje me reconheço formadora de professora de educadores linguísticos e eu me vejo
 50 Educadora Linguística com as crianças né! A criança QUER VOCÊ, éh:: criança acha bom
 51 a aula quando né tá tudo bem, considerando todas as variáveis ainda é o melhor para mim.
 Fonte: Elaborado pela autora.

Já no início de sua narrativa, a Felice 3 demonstra que o encontro do GF cumpre a proposta da dinâmica de interação entre os/as participantes. Conforme explicado, a fala de um Felice segue produzindo efeitos de sentido no/a outro/a participante,

⁸³ Professora-líder do grupo de pesquisa FELICE-CNPq.

⁸⁴ COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). *Recomendações para plataformas educacionais*. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2023. Disponível em: <http://cgi.br/publicacao/recomendacoes-paraplataformas-educacionais>.

movimentando a palavra e expandindo conhecimento. O jeito de ser/fazer e estar do/a outro/a, quando socializado/compartilhado na interação de espaços formativos e dialógicos como o GF, contribui para a construção identitária do/a outro/a. Essa proposição corrobora Colombo-Gomes (2014) e Tonelli, Selbach e Kawachi-Furlan (2025) acerca da coconstrução de saberes advindos desses espaços de discussão e formação.

Excerto 1

- 01 Ahh!!! AINDA BEM que ele falou antes de mim. \ O / ela foi:: AINDA BEM que ele falou
 02 antes de mim @@. Ahh!!! Fe2, sempre aprendo muito com você.
 03 Essa fala dele, não que eu queira, éh:: quando eu falo sobre ver as crianças e sentir
 04 esperança e me inspirar em ser né brincalhona, mais leve, livre, pensando nas crianças.

Impulsionada pela emoção de alegria transbordante, a Felice 3 expressa a sua satisfação de aprender com o colega de grupo, local no qual os saberes são coconstruídos (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025). A sua fala sobre sua infância, sobre como se conecta com as crianças, assimilamos, foi impactante para ela, haja vista a ênfase dada ao dizer “AINDA BEM” e aos modos como reagiu com gestos e expressões: “Ahh!!! AINDA BEM que ele falou antes de mim. \ O / ela foi:: AINDA BEM que ele falou antes de mim @@.” — linhas 1 e 2.

A narrativa do Felice 2 gerou um impacto no qual a dinâmica da emoção os levou a perceber a importância de saber lidar/atuar com a educação linguística na infância. Como ela mesma afirma ao dizer “éh:: quando eu falo sobre ver as crianças e sentir esperança e me inspirar em ser, né, brincalhona, mais leve, livre, pensando nas crianças.” — linhas 3 e 4. Verifica-se que a Felice 3 assume um posicionamento de ver e pensar nas crianças ao ser mais brincalhona com elas. Apreendemos, a partir disso, que transformações identitárias do modo como concebia a aprendizagem de línguas na infância foram feitas ao longo de sua trajetória como professora/formadora com crianças, as quais foram provocadas com a narrativa do Felice 2.

O processo de construção identitária, às vezes, passa despercebido de nós mesmos/as. A trajetória docente é marcada por acontecimentos⁸⁵ que, ao serem inscritos em nossa história, podem ressignificar o nosso caminhar. “Graças ao acontecimento, novos horizontes se abrem”, afirma Fabri (2021, p. 370).

⁸⁵ O ‘eu’ se dá conta dos eventos em sua vida.

Assim, o processo de construção de identidades está em constante transformação e negociação na e pela linguagem (Rajagopalan, 2003). Nesse sentido, conforme o excerto analisado, é na e pela linguagem do Felice 2 que a Felice 3 apercebe-se da atitude responsável (Aragão, 2008) que vem tendo ao atuar com esse público e ao deixar-se remodelar para SER com as crianças. Essa conjectura, de SER com elas, dialoga com Malta (2019) e Tonelli (2023), que defendem uma educação linguística *com* as crianças, com as quais a Felice 3 relata sentir esperança e se inspirar para ser mais leve e livre.

Excerto 2

04 Não
05 quero ROMANTIZAR isso daí né! Porque:: até porque, eu tive momentos da infância triste,
06 mas não foram relacionados à escola. A escola é o contrário para mim. A escola foi
07 REFÚGIO. Então, na fala do Fe2, é:: muito bom ouvir isso, porque , a gente* se constitui
08 nas experiências que a gente tem ... NÉ! E as experiências do Fe2, é com base, pra SER
09 professor, é com base em quem ele não TEVE como professor de acolhimento, tudo isso
10 que ele disse aí. NO MEU CASO éh:: a escola eu* gostava MUITO da escola, que era lugar
11 onde eu me destacava e eu gostava de destacar e:: assim eu tinha algumas questões ()
12 identitárias de criança mas a escola não fez nada negativo assim né foi* sempre bom!

Contudo, a participante, a exemplo de Rocha (2006, 2008) e Costa (2022), sinaliza: “Não quero ROMANTIZAR isso daí, né!” — linha 5. Nós também já nos posicionamos aqui em relação ao discurso do “entretar” no momento da aprendizagem de línguas na infância. Exaltamos a importância do brincar na infância (Brasil, 2018), de modo que ser brincalhona não deve ser usado em detrimento das questões próprias da língua. Pelo contrário, é possível desenvolver atividades linguísticas (Tonelli, 2005; Aquino; Tonelli, 2017; Magiolo; Tonelli, 2020) que nos aproximam do universo imaginário das crianças, pois é por meio do imaginário que a criança aprende a lidar com as questões do seu cotidiano. Desse modo, entendemos e corroboramos o pensamento da participante de que é necessário mudar o *status quo*: romantizar, não; humanizar, sim. Essa atitude responsável (Aragão, 2008) da participante de não romantizar a ELIC revela que as experiências profissionais construídas no chão da sala de aula (Nóvoa, 2022; Brossi, 2022), alicerçadas em suas praxiologias docentes, as suas saídas praxiológicas, influenciam seu processo de construção identitária profissional e podem contribuir com a formação docente para ELIC.

Na sequência, a Felice 3 discorre sobre sua infância, dando ênfase que, para ela, a escola foi abrigo (linha 7), era o lugar onde se destacava e, por isso, gostava MUITO, apesar de compreender que tinha algumas questões identitárias. Lembramos que, no GF,

questões íntimas das histórias de cada um podem vir à tona, dando às narrativas um tom testemunhal, que se dá por meio da troca de conhecimentos intrínsecos de cada um, que provém da experiência vivida (Plastino, 2017). Ao contrário do Fe1, que se sentiu confortável para expor-se, notamos que a Felice 3 vai intercalando *flashes* da sua infância às questões do seu processo identitário, tal qual Linde (1993) advoga: trazemos nossas histórias e nem tudo de nossa história é apresentado, depende de como gerenciamos a causalidade adequada do que queremos apresentar para o/a outro/a.

Assim, no entremeio da escola como “refúgio”, um abrigo, e também como lugar de “destacar”, a Felice 3 faz uma reflexão sobre o seu próprio processo de construção identitária. Isto se dá na dinâmica da emoção do contentamento de ouvir o outro: “Então, na fala do Fe2, é:: muito bom ouvir isso, porque a gente*” — linha 7; ela ainda complementa: “a gente se constitui nas experiências que a gente tem ... NÉ!” — linhas 7 e 8, na qual o “né” é indicativo, para nós, da busca, no colaborativo, no local de pertencimento, pela validação desse movimento reflexivo e, ao mesmo tempo, percebe que são as experiências do Felice 2, vivenciadas na infância (Dubar, 1997; Merlo, 2022), que se tornam a base dele para SER PROFESSOR.

À vista disso, o acontecimento imprevisível (Fabri, 2021), a escuta da narrativa do Felice 2, faz com que a participante consiga também se perceber SER professora por meio de suas experiências e vivências, que se dão desde tenra idade.

A esse respeito, Clandinin e Connelly (2015) ressaltam que as nossas identidades são construídas por histórias pessoais e que as histórias dos outros são nosso meio de experiências. Assim sendo, colaborativo e pessoal são fios criados no entrelaçar de uma mesma teia. Nesse sentido, Aragão (2014) pontua que somos indivíduos da coletividade, que aqui assumimos como colaborativo, em consonância com as praxiologias (Freitas; Avelar, 2021).

Assim sendo, também nesse conjunto de materialidade empírica, ficou evidente uma das características de narrativas descritas em Linde (1993), de que as pessoas elegem partes da história de vida para narrar e compartilhar de modo colaborativo e, por essa razão, é passível de entender que essas questões identitárias de sua infância tenham sido remodeladas, porquanto sabemos que as identidades são multifacetadas (Hall, 2006).

Por outro lado, a escola como refúgio vai ao encontro da educação linguística na infância, que, amparada pela BNCC (Brasil, 2018), visa ao desenvolvimento da criança como um todo, um ser integral. Desse modo, não sabemos a qual “refúgio” a participante se refere, mas é importante trazer à baila da discussão que estamos atentos/cientes, haja

vista as pesquisas do grupo de pesquisa que abordam as temáticas de migração, vulnerabilidades e justiça social (Ferreira; Tonelli, 2020; Magiolo; Tonelli, 2022; Tonelli; Selbach; Zambaldi, 2024). Enquanto educadores/as com crianças, como bem se posicionou o Fe2, é preciso acolher a criança em suas necessidades e na sua formação integral, como também apregoa a BNCC (Brasil, 2018).

Posto isso, conforme o Excerto 3, a Felice 3 apresenta, com mais propriedade, as paisagens (Mello, 2005) do seu processo de construção identitária:

Excerto 3

13 A minha constituição identitária, ela ainda está acontecendo, porque eu fui professora de
14 todas, TODAS* as faixas etárias e setores. () e:: eu me tornei professora na licenciatura né,
15 uma professora formadora e foi durante essa formação início de ser formadora, porque
16 também estava apreendendo a SER né, a gente aprende a ser professor na graduação.

Seguindo o referencial teórico adotado, no qual estão ancoradas as características de narrativas (Clandinin; Connelly, 2015; Linde, 2003), temos que a história nos é apresentada de modo fragmentado, como recorte, *flashes*, isto porque, ao rememorar fatos passados, eles são re-historiados (Linde, 2003) no presente e trazem sentido para nosso futuro. Somente nos apercebemos de nós mesmos *a posteriori* (Coracini, 2013).

Conforme Coracini (2013), a identidade está em meio e/ou entremeio das bordas que nos rodeiam, como as tensões das relações de poder, sejam da ordem pessoal, profissional ou organizacional. Talvez seja por isso que aperceber-se de si é um processo em constante mutação.

A identidade é construída ao longo dos discursos, das práticas e das diversas posições, ora professor (Rossi, 2004), ora formador, ora aluno, ora filho, ora empregado, assumidas no decorrer da história de cada um. A participante que hoje assume a posição de formadora consegue olhar para si a partir desse momento do GF e dialogar sobre seu processo de construção identitária, que ainda está acontecendo, como ela mesma relata.

Dessa forma, a participante afirma que suas identidades ainda estão acontecendo, ainda estão em movimento, de modo que percebemos, nesse excerto 3, todo sinalizado na cor verde — linhas 13 a 16 —, que representa o tema identidades, uma tentativa da Felice 3 de descrever suas identidades assumidas, uma vez que percorreu todas as faixas etárias e setores do ensino. Isso feito, a participante, atuando hoje como/na posição de formadora, percebe que “a gente aprende a ser professor na graduação” — linha 16. Entendemos que o TORNAR-SER da Felice 3 na identidade de formadora também se dá ao lidar com a

formação inicial, a graduação, porque compreende a importância de uma formação específica para atuar nos anos iniciais. Formação esta, entendemos, que ela não teve enquanto aluna de graduação; por isso, percebemos, ao longo de toda a sua narrativa, o quanto a participante é engajada e comprometida com a propagação dessa formação docente (De Grande, 2011; Lima; Kawachi-Furlan, 2021; Seccato; Tonelli; Selbach, 2022; Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024).

Diante desse exemplo, da lacuna de formação para os profissionais que atuam ou atuarão com línguas adicionais com crianças (Lima, 2019), é relevante problematizar como o processo de construção identitária de profissionais, como a Felice 3, se constituiu, tendo em vista seu conhecimento não prescritivo. E, para além disso, o quanto é pertinente, haja vista a expansão vertiginosa do ensino de línguas (Brossi, 2022), trazer as histórias dessas pessoas, suas praxiologias docentes, para compor o currículo das disciplinas. Padilha, Nelson e Borenstein (2011) defendem a inclusão das histórias e dos modos de ser/fazer dos profissionais fundantes da enfermagem para a discussão e construção da identidade profissional de enfermagem na atualidade. Na LA, Moita Lopes (2006), Aragão (2008), De Grande (2011), Colombo-Gomes (2014), Clandinin e Connelly (2015) e Murphy, Romero e Bengezen (2024) argumentam sobre a potência das narrativas das histórias de vida para os processos de construção identitária dos profissionais da língua inglesa.

Assim, a participante nos traz uma reflexão importante sobre a formação inicial para professores/as educadores/as de inglês com crianças no espaço universitário. Tonelli, Selbach e Kawachi-Furlan (2025) argumentam e apresentam evidências para o estreitamento da relação universidadescolas, especialmente no tocante às questões referentes à formação docente para atuar com línguas adicionais nos anos iniciais do EF e, ademais, à intrínseca relação desta com as emoções identidades e as praxiologias docentes que, epistemologicamente, conforme Freitas e Avelar (2021), são únicas.

Excerto 4

- 17 Ao mesmo tempo, eu fui desafiada para dar aula para criança na no município de ###, e foi
- 18 onde tudo começou porque eu não fui capaz, eu achei muito difícil SER professora para
- 19 criança, e eu fiquei me perguntando o/?, para dá certo o que* será que a pessoa tem que
- 20 fazer? COMO, PORQUE eu tenho TANTA experiência e não dei conta. E fui pesquisar
- 21 como era feito em ###, e assim foi onde tudo começou.

A análise do excerto 4 complementa os sentidos trazidos no excerto anterior pela Felice 3 sobre o fato de suas construções identitárias (Tardif; Raymond, 2000; De Grande,

2011) ainda estarem acontecendo e sobre o aprender a ser professor na graduação, como professora formadora. No ir e vir de suas conexões identitárias, professora-formadora, ela se vê “desafiada” a dar aula para crianças: “ao mesmo tempo, eu fui desafiada para dar aula para crianças no município de ###” — linha 17. A participante se apresenta já lecionando no espaço acadêmico e é movida pela emoção desafio: “e foi onde tudo começou porque eu não fui capaz, eu achei muito difícil SER professora para criança, e eu fiquei me perguntando o/?, para dar certo o que* será que a pessoa tem que fazer? COMO, PORQUE eu tenho TANTA experiência e” — linhas 17 a 20. E então emergem também emoções de fragilidade, impotência, sofrimento, angústia, expressas nas ênfases “COMO”, “PORQUE”, “TANTA”, por não saber SER professora para criança, “e não dei conta”.

A dinâmica das emoções a leva a abrir caminhos para suas saídas praxiológicas, seu modo de reagir diante de um “não saber”. Ela vai em busca do como era feito, no espaço colaborativo, e de observar a prática do/a outro/a sobre o que não estava no prescritivo: “E fui pesquisar como era feito em ###, e assim tudo começou” — linha 23.

Excerto 5

22 PORÉM, e aí nessa* trajetória eu conheci a professora Juliana⁸⁶, comecei a participar do
 23 FELICE em 2018 e foi AÍ e já respondendo inclusive essa, o segundo momento da Kely,
 24 FOI NESSA \/, nesse momento, que eu me ENCONTREI COM O GRUPO, que pensa sobre
 25 o nosso cenário, sobre esse contexto, que eu me reconheci, e foi AÍ que eu comecei a
 26 perceber, NOSSA::, olha é isso mesmo que precisa de tá ((fazendo)), precisa de pensar nisso,
 27 porque ((se)) você não pensar, se continua exercendo as coisas da forma como você teve. E
 28 olha, eu tenho %% anos, as minhas aulas foram totalmente tradicionais, estruturais e
 29

A nosso ver, os excertos 3, 4 e 5 vão se complementando, dão um tom à história da Felice 3, que consideramos também como saídas praxiológicas, tendo em vista o seu não saber fazer. A professora formadora vai buscar o como fazer, mas esse fazer não se deu de forma isolada, e sim a partir da coconstrução (Brossi, 2022; Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025), seja no município onde atuou como docente, seja no encontro que se dá com a professora Juliana e o grupo FELICE.

Uma vez mais, o impacto da emoção de espanto transborda; é perceptível ao nosso olhar, haja vista os movimentos corporais da participante, tais como as mãos para cima, mão apoiando o queixo caído, mãos no rosto, boca aberta. Reportando Barcelos *et al.*

⁸⁶ Professora-líder do grupo de pesquisa FELICE-CNPq.

(2022), emoção significa energia em movimento, diríamos uma emoção que ressoa no ressignificar de suas identidades. “PORÉM, e aí nessa* trajetória eu conheci a professora Juliana, comecei a participar do FELICE em 2018 e foi AÍ e já respondendo inclusive essa, o segundo momento da Kely, FOI NESSA \ /, nesse momento, que eu me ENCONTREI COM O GRUPO, que pensa sobre o nosso cenário, sobre esse contexto, que eu me reconheci, e foi AÍ que eu comecei a perceber, NOSSA::, olha é isso mesmo que precisa de tá ((fazendo))” — linhas 22 a 26. Conhecer a professora Juliana, entrar no grupo de pesquisa, descortina um novo para a Felice 3, revelando suas emoções e identidades no processo de sua construção identitária como professora e formadora de professores/as educadores/as de inglês com crianças.

Excerto 6

27 [...] forma como você
 28 teve. E olha, eu tenho %% anos, as minhas aulas foram totalmente tradicionais, estruturais
 29 e sem inglês quando eu fui criança. Eu só tive inglês sei lá depois do 6º ano, como era
 30 normal naquela época. Hoje em dia ainda tem éh:: escolas diferentes, mas a experiência de
 31 criança de aprender língua eu não tive, eu não sabia.
 32 E AÍ, olha Kely, essa semana éh:: um aluno parou a minha aula, e eu dou aula de linguística
 33 aplicada e ele falou assim: “*professora eu quero fazer uma pergunta e eu sei que a senhora*
 34 *vai ser honesta, porque a senhora é muito sincera hhh. Se a senhora terminasse o curso de*
 35 *letras hoje, a senhora iria dar aula no ensino médio?”* Porque a gente estava falando dos
 36 problemas que eles têm no ensino médio com a plataformização, que eu sei que acontece
 37 aqui no ### também, e eu falei para ele que eu não daria aula no ensino médio. Hoje eu
 38 daria aula de inglês para as crianças.

Chamamos atenção para o excerto 6, especificamente, não somente pelo fato de a Felice 3 pontuar a respeito das “escolas diferentes” que, deduzimos, se relaciona à crescente oferta desse ensino tanto em escolas particulares quanto em escolas públicas, em contraste com a falta de diretrizes oficiais, mas também por ressaltar que, na sua infância, ela não teve a experiência de aprender uma língua, enquanto hoje as crianças têm a possibilidade do acesso às línguas.

De maneira que notamos, na sua fala, um pesar que indicava uma emoção tristeza por não ter aprendido inglês na infância, mas, em seguida, ao responder ao questionamento de seu aluno da graduação, a participante reafirma sua atitude responsável (Aragão, 2008), desvelada pela emoção de alegria de ser/estar na educação linguística com crianças.

Outro fato relevante é a discussão, no espaço de formação inicial, sobre políticas educacionais, especialmente, no caso aqui defendido, o inglês com crianças. A resposta

da Felice 3 e o seu posicionamento são indicativos de que é necessário propiciar aos estudantes da formação inicial possibilidades e condições de conhecer e exercer a prática docente para, assim, poder fazer escolhas mais conscientes sobre sua profissionalização.

Tardif e Raymond (2000), Telles (2004), Nóvoa (2022) e, especificamente, Tonelli e Pádua (2017), Monteiro e Heinzle (2018), Lima e Souza Neto (2019), dentre outros, têm discutido e apontado estratégias e possibilidades para que a formação docente seja (re)construída e coconstruída dentro e fora dos muros das universidades, no chão das salas de aula, propiciando a contínua formação de todos os envolvidos com a educação.

Excerto 7

38 [...] eu seria professora de criança. Hoje, se eu tivesse
 39 que começar graduação.
 40 AGORA, certeza eu iria dar aula para o fundamental I. Eu não iria para o ensino médio,
 41 talvez o fundamental II. Porque são tantos desafios que a escola impõe, a relação com a
 42 criança ainda é algo que eu tenho ESPERANÇA que a gente possa contribuir das duas
 43 formas: a gente aprendendo e pegando essa energia das crianças e fazendo essas reflexões
 44 que a gente faz. A gente não consegue evitar que as pessoas sejam, as crianças se frustrem
 45 nem que elas sejam tristes que faz parte da vida, mas que a gente consiga com o que a gente
 46 tem para oferecer que a educação () ser um momento. Não é só dar a lúdico, de alegria
 47 de brincadeira não, mas discussão de coisas séria de questionar esses lugares que são
 48 impostos.

Neste excerto, a Felice 3 dá continuidade à afirmação de sua identificação com o público infantil e exalta a emoção de esperança, energizante e contagiante, que é estar junto às crianças: “ainda é algo que eu tenho ESPERANÇA que a gente possa contribuir das duas formas: a gente aprendendo e pegando essa energia das crianças e fazendo essas reflexões que” — linhas 42 e 44. São suas emoções identidades intrinsecamente conectadas, reveladas por meio da emoção de esperança, que lhe imprime a identidade de uma formadora que se posiciona com atitude responsável (Aragão, 2008) e coloca todo o seu emocionar (Maturana, 2002) para realizar a troca de aprendizagem entre formadora e crianças. Isso nos remete ao verbo esperar (Freire, 1992) e às saídas praxiológicas que tanto têm nos movido à (re)existência: “mas que a gente consiga com o que a gente tem para oferecer” — linhas 45 e 46. Não é somente brincar por brincar, mas um brincar que conduza a criança a ser cidadão crítico (Monte-Mór, 2013; Malta, 2019, 2024; Santos, 2024).

Excerto 8

Dar aula para as crianças é caminho sem volta!
Porque elas ainda nos acolhem e são muito sinceras!

Felice 3 – chat GF 26/04/2025

- 49 Então hoje me reconheço formadora de professora de educadores linguísticos e eu me vejo
50 Educadora Linguística com as crianças né! A criança QUER VOCÊ, éh:: criança acha bom
51 a aula quando né tá tudo bem, considerando todas as variáveis ainda é o melhor para mim.

Para a análise do excerto 8, trazemos duas frases inspiradoras da Felice 3, escritas por ela no *chat*, comentadas e repetidas pelos outros participantes, para, na sequência, trazer as linhas finais de sua narrativa oral. Ainda que a sequência não esteja na ordem cronológica (Clandinin; Connelly, 2015; Linde, 2003), pois as primeiras emergiram no início da fala do Fe2 e a sequência de linhas, no final de sua narrativa, temos um desfecho cheio de sentidos, humanizado e sincero, como sinalizou o estudante da graduação.

A participante se reconhece como formadora de professores/as educadores/as, inferimos da educação linguística com crianças, e, desse modo, ela se vê como educadora linguística com crianças. No “espelho, espelho meu! Que professor sou eu?”, parafraseando Barbosa e Bedran (2017), que investigam a identidade profissional de professores/as do estágio supervisionado do curso de Letras, temos que o espelho tão utilizado nas salas de aula da educação infantil e dos anos iniciais, para que a criança se reconheça, identifique-se no mundo, nos permite interpretar que, quando a Felice 3 afirma “a criança QUER VOCÊ”, pressupõe que ela, o adulto, também já se viu criança (Dubar, 1997; Merlo, 2022) e, por isso, é presença (Biesta, 2017) acolhedora na vida das crianças ao assumir tornar-SER quem ela diz ser. Passamos agora para a narrativa da Tulipa Marianne.

5.3.2 Tulipa Marianne

Emoção	Identidades	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
01	Rápida para você não perder seu cronograma.			
02	Eu fiquei pensando MUITO assim que, eu acredito que a gente, quando a gente vai se			
03	identificar né, com esse ensino de inglês na infância vem muito também da nossa história. No			
04	meu caso foi muito difícil, eu já falei isso várias vezes aqui no grupo e ((também)) fora. Foi			
05	muito difícil eu conseguir gostar de dar aula para crianças, porque eu venho de um contexto			
06	onde engravidar era uma coisa ruim, tá! Inclusive assim, sempre ouvi isso que eu ia acabar			
07	com a minha vida se eu engravidasse, se eu tivesse filhos não sei o que:: (). Então assim,			
08	eu já ouvia isso dentro da minha família. E aí para ajudar quando eu descobri o lúpus ⁸⁷ , porque			
09	eu também era muito jovem, eu tinha 13 anos de idade apenas ((quando)) os médicos também			
10	falaram sobre gravidez de risco, que eu poderia morrer, a criança poderia, todo mundo poderia			
11	morrer.			

⁸⁷ Biblioteca Virtual em Saúde – Ministério da Saúde. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/lupus/>.

12 Enfim, então nunca foi uma coisa que eu pensei muito e eu sempre acho que eu fui criando
 13 com tudo isso, eu fui criando na minha cabeça que criança era uma coisa que só ia estragar a
 14 vida. Que ((eu)) nunca ia dar certo ensinar a criança, inclusive isso era uma coisa que eu
 15 falava muito para Juliana, quando eu fiz na graduação uma disciplina com ela. Que ((eu)) não
 16 dava certo dar aula para criança que a criança não aprendia, que criança era chata (). E as
 17 coisas vão acontecendo na vida da gente do jeito que a gente não espera e quando eu passei
 18 no concurso para dar aula para crianças eu não queria ter passado nesse concurso. Eu não
 19 queria dar aula para crianças. Eu não queria, eu estava bem resistente, mas como era concurso
 20 a gente não perde. Eu fui::: e aí os primeiros assim dois anos de concurso foi muito difícil
 21 para mim porque além de eu ter toda essa **rejeição** mesmo com criança eu não queria, eu não
 22 gostava, eu não queria ter contato com criança. Eu, a gente saiu da graduação sem lidar, não
 23 tem que saber ensinar crianças tão jovens tão pequeninhas. Então assim foram dois anos de
 24 **muito mas muito assim perrengue de crise de ansiedade enormes** porque eu não queria, que
 25 para mim eu estava **triste**, eu estava **Ah:: não sei gente não é porque eu queria. E eu fui me**
 26 **encontrar daí eu fui me identificar como professora de inglês na infância depois que eu**
 27 **comecei a me abrir no sentido assim não vou ter saída. Eu vou ficar no concurso porque é**
 28 **uma coisa certa e eu vou ter que aprender a gostar disso** porque senão vou **sofrer** por causa
 29 da vida **e aí eu comecei a tentar aprender com as pedagogas. Eu acho que isso eu já comentei**
 30 também, que as pedagogas foram muito importante para minha formação como professora,
 31 **porque foi com elas que eu comecei a aprender a lidar com as crianças. E** nesse lidar com as
 32 crianças eu aprendi também que as crianças não eram aquilo que eu pensava, que **eu estava**
 33 **começando a gostar daquele contexto, que eu estava me divertindo dar aula para criança.**
 34 Enfim como a Fe3 falou né, com todos os problemas que a gente também tem, a gente não
 35 pode fechar os olhos para isso. A gente tem muito problema que as crianças trazem né, das
 36 famílias e tal, mas de uma forma geral eu me sentia assim gente!!! Eu falava meu Deus eu tô
 37 mordendo minha língua legal aqui hhh. Sabe se ((fosse)) veneno ela já tinha morrido porque
 38 o tanto que eu falava mal desse acontecido, tanto que eu não queria, **que eu odiava falar para**
 39 **ela, que eu odeio criança, eu falava isso, passa para o amor incondicional. Hoje eu falo eu**
 40 **amo eu amo criança. Eu amo dar aula para criança!!** Isso foi assim mas foi mas esse processo
 41 foi árduo foi difícil E foi com muita ajuda da boa olhando mesmo que elas fazia o jeito que
 42 elas faziam um carinho que ela tinha Sabe tinha pedagogas que era mais velhas que
 43 chamavam as crianças de filha e primeiro aquilo não me chocou não é filho nossa filha você
 44 não vai chamar qualquer criança e hoje eu chamo porque naquele momento você tá assim não
 45 filho vai fazer desse jeito vai e eu entendi porque elas usava essa palavra né que era uma
 46 forma de afetividade daquela criança entender que ela é querida Ela é querida também.

Fonte: Elaborado pela autora.

Excerto 1

02 Eu fiquei pensando MUITO assim que, eu acredito que a gente, quando a gente vai se
 03 identificar né, com esse ensino de inglês na infância vem muito também da nossa história. No
 04 meu caso foi muito difícil, eu já falei isso várias vezes aqui no grupo e ((também)) fora. Foi
 05 muito difícil eu conseguir gostar de dar aula para crianças, porque eu venho de um contexto
 06 onde engravidar era uma coisa ruim, tá! Inclusive

Queremos chamar atenção para a importância da escuta de si e do outro (Freire, 1991; Barreiro, 2009; Souza; Baumgärtner, 2021; Brossi, 2022). Um escutar que não signifique acomodação, mas que possibilite encontros e movências (Sól, 2024), em/dentro de nós, a partir das implicações com o outro (Freire, 1991): “eu acredito que a gente” — linha 2.

O GF proporcionou essa escuta entre os/as participantes, que foram se pronunciando seguindo uma sequência enunciativa não demarcada, na qual o entrelaçar das falas entre eles/as aconteceu de modo natural. Essa sequência harmônica possibilitou a todos/as presentes ouvir testemunhos ímpares sobre a constituição identitária de cada um deles/as.

Nesse sentido, a Felice 4 pôde escutar os colegas e, por meio da escuta, teve a possibilidade de expor sua reflexão (Aragão, 2008), conforme nos mostra, em seu dizer, o movimento reflexivo que vem praticando há mais tempo: “eu já falei isso várias vezes” — linha 4 — sobre a dificuldade que tinha em trabalhar com crianças. A participante evidencia que as emoções experimentadas e vivenciadas na história de sua infância — medo, no sentido de terror, de limitação — influenciaram suas identidades pessoais, no modo como concebia a infância e, conseqüentemente, ressoaram nas suas identidades profissionais. De maneira que recordar (Ricoeur, 2003) tais recorrências, somado ao momento de partilha de história de vida no GF, pode ter contribuído para pronunciar “Eu fiquei pensando MUITO” — linha 2 —, discussão essa que iremos desmembrando nos trechos a seguir.

Desse modo, quando a participante fala “eu acredito que a gente, quando a gente vai se identificar, né, com esse ensino de inglês na infância, vem muito também da nossa história” — linhas 2 e 3 —, confirma esse movimento reflexivo (Alarcão, 1996) dela e nos conduz a interpretar que identificar-se com o ensino de inglês na infância é processo. Aperceber-se de si enquanto professor/a educador/a de línguas adicionais com crianças é um processo.

Ainda recordando Freire (1991), a gente não se torna professor/a educador/a de crianças numa terça-feira, às quatro da tarde, porque tornar-SER diz das transformações. Como nos traz Oliveira (2010) a partir de sua investigação sobre se um professor nasce ou pode ser feito. Seu trabalho também com base em narrativas de professores/as nos leva a entender que as mudanças na construção de um profissional se dão em nossas práticas docentes, conseqüentemente, nas histórias de cada um, o que evidencia aqui o imbricamento das identidades pessoal e profissional.

De modo que, nesse ponto, percebemos que ela faz conexão do que escutou sobre infância com o vir a ser professor/a de inglês com criança, tendo em vista que a sua própria infância foi marcada por crenças. Esse modo de a Felice 4 se conceber movimentou as emoções de medo, insegurança e sofrimento no processo do seu tornar-SER quem hoje

ela é: “porque eu venho de um contexto onde engravidar era uma coisa ruim, tá! Inclusive” — linhas 5 e 6.

Assim, interpretamos que o seu “né” soa, para nós, como um convocar-se enquanto grupo, como lugar, ponto de ancoragem. Lugar em que estamos não somente porque estudamos/pesquisamos sobre, mas porque vivenciamos experiências (Clandinin; Connelly, 2015) que revelam a força de um coletivo (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025), do profissionalismo na educação linguística na infância.

Essa proposição se confirma quando a Felice 4 narra: “No meu caso foi muito difícil, eu já falei isso várias vezes aqui no grupo e ((também)) fora” — linhas 3 e 4. A participante tem se narrado por diversas vezes, no entanto, nesse momento do GF, ao escutar a história do/a outro/a, no movimento de escutar, escutando a si (Menezes de Souza, 2011), traz à tona um espanto e incredulidade — “engravidar era uma coisa ruim, tá!” — linha 6 —, que se configuram como identidades herdadas⁸⁸ (Dubar, 1997).

Para além, o “tá” no final da frase parece-nos indicar uma emoção contida que emerge e é revelada ali no GF, mas não nomeada. Fato que ela confirma nas linhas 7 e 8, objeto do excerto 2 a seguir, bem como a descoberta do lúpus.

Excerto 2

06 [...] assim, sempre ouvi isso que eu ia acabar
07 com a minha vida se eu engravidasse, se eu tivesse filhos não sei o que:: (). Então assim,
08 eu já ouvia isso dentro da minha família. E aí para ajudar quando eu descobri o lúpus, porque
09 eu também era muito jovem, eu tinha 13 anos de idade apenas ((quando)) os médicos também
10 falaram sobre gravidez de risco, que eu poderia morrer, a criança poderia, todo mundo
11 poderia morrer.

A história da Felice 4 nos lembra dois filmes infantis⁸⁹, “Encanto” e “A vida é uma festa”, no que diz respeito às coisas que ouvimos dentro da nossa família, que de algum modo seguem nossa história de vida até o momento em que as ressignificamos. Recorda também o que disse a Felice 3: “Não é só dar a lúdico, de alegria, de brincadeira, não, mas discussão de coisas séria de questionar esses lugares que são impostos” — linhas 47 e 48. Malta (2019, 2024), Merlo e Malta (2022) e Tonelli, Selbach e Kawachi-Furlan (2025) asseveram sobre a importância de ouvir as crianças, de valorizar suas culturas e,

⁸⁸ Oriundas de processos de socialização antecipatória (Dubar, 1997), que ressoam na construção identitária profissional.

⁸⁹ Disponíveis em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Encanto_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Encanto_(filme)) e [https://pt.wikipedia.org/wiki/Coco_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Coco_(filme)).

quicá, seja também aqui desdobramento de um pensamento suleir, de decolonizar/desconstruir conceitos que muitas vezes foram impostos na infância.

Esse caminho dialógico dos pensamentos teóricos aqui reunidos vai ao encontro da relevância da formação docente e profissional (De Grande, 2011; Lima; Kawachi-Furlan, 2021; Seccato; Tonelli; Selbach, 2022; Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024), para aqueles/as que querem atuar na educação linguística com crianças, no sentido de que é necessário estar atento às demandas das crianças e tentar ajudá-las “com o que a gente tem para oferecer”, como expressou a Fe3.

Assim, a reflexão sobre as emoções (Barcelos, 2015; Aragão; Souza, 2017; Albuquerque; Santos, 2022), sobre as identidades (Telles, 2004; Hall, 2006; Norton, 2013; Colombo-Gomes, 2014; Sól, 2024) de quem atua ou atuará deve ser levada em conta, de maneira a propiciar espaços colaborativos de formação (Tanaca, 2017; Brossi, 2022; Tonelli; Egido; Magiolo, 2024) de/para a construção profissional.

Entendemos que o/a professor/a educador/a formador/a precisa saber de si para ajudar/contribuir com elas, as crianças, como vimos na narrativa do Fe2, buscar entender as “crianças que adoram a ludicidade, a felicidade e a harmonia e também buscando entender e estar ao lado daquele que se isola no canto da sala. Porque mesmo que ele tenha notas boas, ele pode não tá se sentindo à vontade ali” — linhas 33 a 36.

Toda essa proposição amplia o escopo do nosso olhar, de nossas lentes (Duboc, 2012), para o acompanhamento integral da criança (Brasil, 2018) no momento da sua transição infância-adolescência, considerando o que a Felice 4 nos traz sobre a descoberta do lúpus e o risco de morte, quando tinha apenas 13 anos: “E aí para ajudar quando eu descobri o Lúpus, porque eu também era muito jovem, eu tinha 13 anos de idade apenas ((quando)) os médicos também falaram sobre gravidez de risco, que eu poderia morrer, a criança poderia, todo mundo poderia morrer” — linhas 8 a 11.

A palavra “ajudar” minimiza a sensação de que “pior não podia ficar”, desvelando emoções de pânico, medo, solidão, desespero, tristeza, terror. Em vista disso, há indícios de que o tornar-SER para essa professora educadora implicou transformações não somente nas suas práticas pedagógicas, como também na sua constituição identitária psíquica emocional.

Em face disso, vemos relevância na discussão/problematização do processo identitário de professores/as educadores/as nas disciplinas dos cursos de graduação de Letras e cursos de extensão que visam à educação linguística na infância, “são as histórias que nos dizem mais” (Aragão, 2007), e, também, Padilha, Nelson e Borenstein (2011) e

Clandinin e Connelly (2015), no sentido de que narrativas e testemunhos do trajeto de vida das pessoas podem, de algum modo, contribuir com a formação profissional de outros/as dentro e além do contexto universidadescolas.

Corroboramos Lopes e Borges (2015), de que a formação docente é, sim, um projeto impossível, porém necessário. O discurso das autoras dialoga com Nóvoa (2022) sobre a importância da relação universidade e escola. Entendendo relação universidade e escola (Reis *et al.*, 2022, 2024; Reis; Campos, 2025), não apenas de teorias, mas entre pessoas, o tornar-se presença (Biesta, 2017), que se unem e colaboram para o desenvolvimento científico e humanizado da educação, aqui especificamente como a relação universidadescolas defendida por Tonelli, Selbach e Kawachi-Furlan (2025).

Por tudo isso, defendemos a urgência na formação docente e profissional daqueles/as que atuam e/ou atuarão na educação linguística com crianças, visto que nossa infância (Merlo, 2022), nossas histórias, nosso processo de construção identitária reverberam no chão de sala de aula (Brossi, 2022; Nóvoa, 2022).

Excerto 3

12 Enfim, então nunca foi uma coisa que eu pensei muito e eu sempre acho que eu fui criando
13 com tudo isso, eu fui criando na minha cabeça que criança era uma coisa que só ia estragar a
14 vida. Que ((eu)) nunca ia dar certo ensinar a criança, inclusive isso era uma coisa que eu
15 falava muito para Juliana, quando eu fiz na graduação uma disciplina com ela. Que ((eu)) não
16 dava certo dar aula para criança que a criança não aprendia, que criança era chata (). E as
17 coisas vão acontecendo na vida da gente do jeito que a gente não espera e quando eu passei
18 no concurso para dar aula para crianças eu não queria ter passado nesse concurso. Eu não
19 queria dar aula para crianças. Eu não queria, eu estava bem resistente, mas como era concurso
20 a gente não perde. Eu fui::: e aí os primeiros assim dois anos de concurso foi muito difícil
21 para mim porque além de eu ter toda essa rejeição mesmo com criança eu não queria, eu não
22 gostava, eu não queria ter contato com criança. Eu, a gente saiu da graduação sem lidar, não
23 tem que saber ensinar crianças tão jovens tão pequeninhas. Então assim foram dois anos de
24 muito mas muito assim perrengue de crise de ansiedade enormes porque eu não queria, que
25 para mim eu estava triste, eu estava Ah:: não sei gente não é porque eu queria

Nesse excerto, a Felice 4 nos leva a refletir com Oliveira e Figueiredo (2013) sobre o que nos dizem os “nãos” nas narrativas de licenciados em Letras. Ainda que, em seus estudos, os autores tenham analisado narrativas daqueles/as que não se tornaram professores/as, ficou aparente nos resultados da pesquisa deles que os motivos pelos quais os licenciados não se tornam professores/as estão relacionados a três tipos de dimensões⁹⁰: pedagógicas, identitárias e político-sociais, que estão imbricadas entre si e dialogam perfeitamente com os propósitos da tese, bem como com a especificidade desta

⁹⁰ Referenciadas no capítulo teórico.

narrativa. Uma vez que verificaram que os licenciados, apesar de todos esses percalços, alimentam o desejo de iniciar e/ou continuar a carreira docente, que, nesse ponto, se assemelha à narrativa da Felice 4.

Desta feita, entendemos que o “não querer” da Felice 4, demonstrado na recorrência das expressões e palavras negativas “não”, “nunca”, “estragar”, “não dava certo”, “resistente”, em assumir a criança é atravessado pelas identidades herdadas (Dubar, 1997), pela transição infância-adolescência (ref.), pelos três tipos de dimensões (Oliveira; Figueiredo, 2013), pela emoção de medo que se manifesta como resistência ou insegurança, recuo diante de um “não saber lidar/fazer”, que travou sua desenvoltura e sensibilização com as crianças: “eu fui criando na minha cabeça que criança era uma coisa que só ia estragar a vida” — linhas 13 e 14. Somado a isto, o fato de ela não ter recebido formação apropriada na licenciatura contribuiu para que ela tivesse, no início de sua vida profissional, a emoção de rejeição em exercer essa profissão: “uma coisa que eu falava muito para Juliana, quando eu fiz na graduação uma disciplina com ela. Que ((eu)) não dava certo dar aula para criança que a criança não aprendia” — linhas 14 e 15.

Oliveira e Figueiredo (2013, p. 118) asseveram que a “existência da negação pressupõe a afirmação”; assim, nesse sentido, eles dialogam com Silva e Barcelos (2021), quando discorrem sobre emoção paixão pelo ensino: “E as coisas vão acontecendo na vida da gente do jeito que a gente não espera e quando eu passei no concurso para dar aula para crianças eu não queria ter passado nesse concurso. Eu não queria dar aula para crianças. Eu não queria, eu estava bem resistente, mas como era concurso a gente não perde. Eu fui:::” — linhas 16 a 19. Apesar de, ela prestou um concurso para atuar com crianças; apesar de, ela foi! “A vida... o que ela quer da gente é coragem” (Guimarães Rosa, [1956] 2019).

Também os autores supracitados conversam com Colombo-Gomes (2019) no tocante à emoção do sofrimento profissional pela qual a participante vivenciou no espaço escolar: “e aí os primeiros assim dois anos de concurso foi muito difícil para mim porque além de eu ter toda essa rejeição mesmo com criança eu não queria, eu não gostava, eu não queria ter contato com criança. Eu, a gente saiu da graduação sem lidar, não tem que saber ensinar crianças tão jovens tão pequenininhas. Então assim foram dois anos de muito mas muito assim perrengue de crise de ansiedade enormes porque eu não queria, que para mim eu estava triste, eu estava Ah:: não sei gente não é porque eu queria” — linhas 20 a 25 (início). Oliveira e Figueiredo (2013) discorrem sobre a remuneração, as

políticas, o ensino, a sistematização, às quais acrescentamos as questões de currículo (Costa, 2022; Tonelli; Egido; Magiolo, 2024).

Colombo-Gomes (2014) discute o sofrimento profissional relacionado ao ser/fazer de professoras dentro de seu contexto de formação de professores/as em práticas exploratórias. Diante do sofrimento da Felice 4 — “Então assim foram dois anos de muito, mas muito assim perrengue de crise de ansiedade enormes porque eu não queria, que para mim eu estava triste” — linhas 23 a 25 —, de ansiedade e tristeza em ser/fazer no contexto da educação linguística com crianças, coadunamos com a autora referenciada sobre o desafio de obter justiça social, apoio pedagógico, emocional (Zembylas, 2003; Barcelos, 2015; Aragão; Cajazeira, 2017) e psíquico (Pereira, 2016) para aprendizes e professores/as.

Dito isso, trazemos à luz, mais uma vez, a reflexão sobre a escuta de si e do outro, bem como a criação de espaços formativos (Brossi, 2022; Kasper; Egido, 2025), locais e colaborativos, para que a educação linguística de fato aconteça.

Excerto 4

25 E eu fui
26 me encontrar daí eu fui me identificar como professora de inglês na infância depois que eu
27 comecei a me abrir no sentido assim não vou ter saída. Eu vou ficar no concurso porque é
28 uma coisa certa e eu vou ter que aprender a gostar disso porque senão vou sofrer por causa
29 da vida e aí eu comecei a tentar aprender com as pedagogas. Eu acho que isso eu já comentei
30 também, que as pedagogas foram muito importante para minha formação como professora,
31 porque foi com elas que eu comecei a aprender a lidar com as crianças. E nesse lidar com as
32 crianças eu aprendi também que as crianças não eram aquilo que eu pensava, que eu estava
33 começando a gostar daquele contexto, que eu estava me divertindo dar aula para criança.

Interessante é que, quanto mais a Felice 4 resiste a SER professora educadora com crianças, pois se constrói como alguém que tinha barreiras, contrariando a si mesma, é impulsionada a persistir no que diríamos ir ao encontro de si: “E eu fui me encontrar daí eu fui me identificar como professora de inglês na infância depois que eu comecei a me abrir no sentido assim não vou ter saída” — linhas 25 e 27. Tal qual a Fe3, a participante é desafiada, pela emoção do desafio, a remodelar suas identidades para ser/fazer nessa profissão. A identificação com o público infantil acontece a partir do movimento de abertura acionado por ela, “depois que eu comecei a me abrir”, que pode ser entendida como (des)construção (Derrida), tendo em vista que havia assumido um concurso.

Consideramos o “eu vou ter que aprender a gostar disso” — linha 28 — como saída praxiológica, no sentido de que transformações foram feitas no seu saber/fazer,

conhecimento e práticas entrelaçados, em que o “disso” pode ser entendido como a educação linguística com crianças. Ademais, o aprender parte do convívio com as pedagogas: “e aí eu comecei a tentar aprender com as pedagogas” — linha 29. As aprendizagens da Felice 4 são oriundas do “não prescrito”, e sim da partilha, do colaborativo, isto porque, ao dizer “comecei a aprender a lidar com as crianças” — linha 31 —, entendemos que, no “lidar”, estão subjacentes práticas das quais somente o chão da sala de aula conhece.

Nesse sentido, reforçamos a necessidade do diálogo universidadescola (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025), que visa, em vez de fazer pontes, criar laços, vínculos colaborativos, visto que são as praxiologias (Freitas; Avelar, 2021) destes/as heróis (Egido; Tonelli, 2025), professores/as educadores/as e dos movimentos locais (Tanaca, 2017; Brossi, 2022), que têm construído a educação linguística com crianças. Somos ocupantes de espaços constituídos (Tonelli, 2017), os invisibilizados já não podem mais ficar à margem das políticas públicas que dizem respeito ao ensino de línguas adicionais no Brasil.

Excerto 5

34 [...] como a Fe3 falou né, com todos os problemas que a gente também tem, a gente não
 35 pode fechar os olhos para isso. A gente tem muito problema que as crianças trazem né, das
 36 famílias e tal, mas de uma forma geral eu me sentia assim gente!!! Eu falava meu Deus eu tô
 37 mordendo minha língua legal aqui hhh. Sabe se ((fosse)) veneno ela já tinha morrido porque
 38 o tanto que eu falava mal desse acontecido, tanto que eu não queria, que eu odiava falar para
 39 ela, que eu odeio criança, eu falava isso, passa para o amor incondicional. Hoje eu falo eu
 40 amo eu amo criança. Eu amo dar aula para criança!!

É com emoção de alegria e satisfação que a Felice 4 chega ao desfecho de sua narrativa, nas ladeiras sinuosas de sua trajetória de vida pessoal e profissional. Foi preciso usar outras lentes (Duboc, 2012) para compreender a concepção de criança e de suas próprias emoções/identidades. Reportando a Fe3, a participante lembra dos problemas inevitáveis ao assumir SER, que podem ocorrer seja qual for a profissão: “como a Fe3 falou né, com todos os problemas que a gente também tem, a gente não pode fechar os olhos para isso. A gente tem muito problema que as crianças trazem né, das famílias e tal, mas de uma forma geral eu me sentia assim gente!!! Eu falava” — linhas 34 a 36 —, na qual o “né” funciona como o aporte que busca no colaborativo, o grupo Felice, assim como nos lembra da interação no GF.

Essa fala da participante nos recorda da instabilidade de nossas identidades, cambiantes, como também nos remete à atitude responsável (Aragão, 2008) com que ela assume suas emoções identidades, bem como sua identificação com as crianças: “meu Deus eu tô mordendo minha língua legal aqui hhh. Sabe se ((fosse)) veneno ela já tinha morrido porque o tanto que eu falava mal desse acontecido, tanto que eu não queria, que eu odiava falar para ela, que eu odeio criança, eu falava isso, passa para o amor incondicional. Hoje eu falo eu amo eu amo criança. Eu amo dar aula para criança!!” — linhas 36 a 40.

Conectando Oliveira e Figueiredo (2013) a Lopes e Borges (2015), nessa narrativa, temos que o “não” pode se transformar em sim, e, ainda que a formação docente seja impossível e cheia de percalços, ela é necessária. Dessa forma, exaltamos os espaços formativos que têm apresentado novos modos de fazer a educação linguística.

Excerto 6

41 [...] ajuda da boa olhando mesmo que elas fazia o jeito que
 42 elas faziam um carinho que ela tinha Sabe tinha pedagogas que era mais velhas que
 43 chamavam as crianças de filha e primeiro aquilo não me chocou não é filho nossa filha você
 44 não vai chamar qualquer criança e hoje eu chamo porque naquele momento você tá assim não
 45 filho vai fazer desse jeito vai e eu entendi porque elas usava essa palavra né que era uma
 46 forma de afetividade daquela criança entender que ela é querida Ela é querida também.

Quais os saberes necessários para ser na educação linguística com crianças? Afeto e amorosidade (Freire, 2004; Bezerra, 2006; Barcelos *et al.*, 2022). Trazemos, na sequência, a narrativa da Tulipa Ballade.

5.3.3 Tulipa Ballade

	Emoção	Identidades	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					

Para complementar, ouvindo a Fe3 e a Fe4 falando, eu li aqui no chat que a Fe3 colocou que ‘trabalhar com criança é um caminho sem volta’. Realmente, eu éh::, eu leciono desde 2006 e eu comecei com o Ensino Fundamental 2 e no ensino médio. Daí entra bem aquilo que a Fe4 comentou, **que nós não saímos da faculdade preparados para trabalhar com crianças né.** É fundamental 2 e médio, e eu trabalhava na rede estadual essas duas faixas. AÍ, quando eu ingressei no concurso, do Município ###, eu vim e eu nem fazia ideia que tinha um inglês que era oferecido para o Fundamental I. E eu ((assumi)) JUSTAMENTE na escola de inglês do fundamental I. Eu estava saindo do ensino médio, terceiro ano do ensino médio, trabalhando com adolescentes e eu falei, **E AGORA, <ô ô>. ((Eu)) me vi totalmente perdida quando eu entrei na escola, aquela sala de primeiro aninho, aquele monte de criança, como que eu vou /O\, eles não sabem ler, eles não sabem escrever, como que eu vou passar o inglês para eles?**

13 E:: eu sempre gostei muito de criança, eu falo que quem me conhece bem fala assim **que eu**
 14 **sou bem ‘Poliana’⁹¹**, sabe? **Bem assim você não cresceu**. Eu sempre gostei muito, e eu já era
 15 mãe, o meu menino tinha dois aninhos na época.
 16 Então eu já tinha, eu sempre gostei muito, mas não tinha mais esse, eu ainda ((não tinha))
 17 **mais ((esse jeito)) ‘mole’ com criança**, vamos dizer assim.
 18 E, como a Fe4, eu tive muita* **ajuda das professoras pedagógica**, da Polivalente. **Eu vivia**
 19 **perdida, e falava meu Deus** eu ouvi elas falando daquelas fases da escrita. Elas **((as crianças))**
 20 **se encantam, assim às vezes eu fazia tão pouco e recebia aquele abraço, aquele carinho, eu te**
 21 **amo! Quando eu chegava na porta eles saíam correndo me abraçava por causa, meu Deus,**
 22 **mas eu como, eu não fiz nada demais, assim::, mas para elas era muito!**
 23 E era uma éh:: uma escola né, éh:: muito carente assim né! **Então aí aquilo foi me encantando**
 24 **eu fui me apaixonando, fui aprendendo com as pedagogas como lidar com aquilo que hoje eu**
 25 **sou assim eu exonerei o estado eu não trabalho mais. Sabe, chega até arrepiava quando é**
 26 **adolescente e assim com criança eu me divirto porque eu falo que a gente pode assim voltar**
 27 **a ser criança como eu já coloquei no chat e a gente pode voltar a ser criança com elas.**
 28 E depois que eu comecei, foi que eu conheci a professora Juliana, fiz uma disciplina especial
 29 com ela no (). Aí **entrei no grupo sinto minha prática como professora de inglês com**
 30 **crianças**, porque ele ((o grupo)) me fez enxergar assim realmente é bom, mas o que eu estava
 31 fazendo também não era o suficiente. Ele ((o grupo)) fez mudar meu olhar como trabalhar,
 32 com ele ((o grupo)) então foi muito bom.
 33 Hoje, eu atuo desde 2019 como formadora de professores/as aqui no Município de ###. Por
 34 causa da mudança política né, eu voltei para sala, um tempo, e depois voltei para formação.
 35 E foi tão bom esse movimento, porque eu não apenas passava para os professores tudo que a
 36 gente estuda aqui com a Juliana, mas na volta como professora, eu pude viver na sala de aula
 37 e é muito bom sabe muito! Então, a gente vê que faz por causa dessa troca de **ideias e hoje eu**
 38 **sou completamente apaixonada para trabalhar com criança** então é isso entendeu? Eu entrei
 39 para trabalhar com essa faixa etária meio que no susto, mas como Fe4 falou era um concurso,
 40 não podia perder essa é a minha chance de vir para ### e trabalhar. Nessa cidadezinha? ###
 41 e com criança pequena? Assim, foi/é maravilhoso, o carinho, a reciprocidade delas. Enfim
 42 tudo faz a gente querer fazer melhor por elas né! **Então eu aprendi muito com as crianças,**
 43 **elas me ensinaram muito! Posso falar com elas né! Paciência, linguagem depende muito com**
 44 **as crianças também.** Então foi muito rica eu exonerei adolescente, não me vejo mais assim
 45 como a Fe3 falou.

Fonte: Elaborado pela autora.

Excerto 1

01 Para complementar, ouvindo a Fe3 e a Fe4 falando, eu li aqui no chat que a Fe3 colocou que
 02 ‘trabalhar com criança é um caminho sem volta’. Realmente, eu éh::, eu leciono desde 2006
 03 e eu comecei com o Ensino Fundamental 2 e no ensino médio. Daí entra bem aquilo que a
 04 Fe4 comentou, que nós não saímos da faculdade preparados para trabalhar com crianças né.
 05 É fundamental 2 e médio, e eu trabalhava na rede estadual essas duas faixas.

Como já demonstrado, por meio da interação dos/as participantes durante o GF, podemos observar o quanto eles/as se veem nas histórias uns/as dos/as outros/as (Aragão, 2008; Clandinin; Connelly, 2015). Notamos a força do colaborativo (Colombo-Gomes, 2014; Brossi, 2022), quando retomam, referenciam e complementam a fala do/a outro/a, de modo que, na história do/a outro/a, sentem a coragem para expor a sua própria história:

⁹¹ Ver https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Aventuras_de_Poliana.

“Para complementar, ouvindo a Fe3 e a Fe4 falando, eu li aqui no chat que a Fe3 colocou que ‘trabalhar com criança é um caminho sem volta’. Realmente, eu éh:.” — linhas 1 e 2.

Ademais, essa interação diz da identificação deles/as com a temática proposta no GF, os processos de identificação profissional, a relação desta com a educação linguística na infância e a formação docente (Tonelli, 2023; Malta, 2024; Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024): “eu leciono desde 2006 e eu comecei com o Ensino Fundamental 2 e no ensino médio. Daí entra bem aquilo que a Fe4 comentou, que nós não saímos da faculdade preparados para trabalhar com crianças né. É fundamental 2 e médio, e eu trabalhava na rede estadual essas duas faixas” — linhas 2 a 5.

A participante pontua a não formação específica para a profissão, expressando o modo como aprenderam, aprendendo! O uso do “né” convoca o grupo Felice, lembrando que todos/as presentes no GF, tendo em vista as narrativas anteriores, são oriundos/as de uma formação prescrita lacunar e buscaram saídas a partir da própria prática, coconstruídas no cotidiano escolar (Rosa-da-Silva, 2021), que serão mais bem explicitadas e confirmadas nas análises seguintes.

Excerto 2

06 AÍ, quando eu ingressei no concurso, do Município ###, eu vim e eu nem fazia ideia que tinha
07 um inglês que era oferecido para o Fundamental I. E eu ((assumi)) JUSTAMENTE na escola
08 de inglês do fundamental I. Eu estava saindo do ensino médio, terceiro ano do ensino médio,
09 trabalhando com adolescentes e eu falei, E AGORA, <ô ô>. ((Eu)) me vi totalmente perdida
10 quando eu entrei na escola, aquela sala de primeiro aninho, aquele monte de criança, como
11 que eu vou /O\, eles não sabem ler, eles não sabem escrever, como que eu vou passar o inglês
12 para eles?

A narrativa da Fe5 apresenta-se um tanto descontínua (Linde, 2003). Ao trazer a fala da Fe3, “trabalhar com criança é um caminho sem volta” — linha 2 —, espera-se que, logo em seguida, ela narre o como foi; porém, a participante traz primeiramente as paisagens que a levaram a conceber esse caminho sem volta, da experiência de lecionar no Fundamental II e no ensino médio para o Fundamental I.

Nesse sentido, o “AÍ” — linha 6 — parece funcionar como acionador dos sentidos que pretende trazer naquele momento do GF. Ao narrar a si, os fios da sua história vão se reconectando. Um “AÍ” da emoção de surpresa e espanto, ao dar conta de que o concurso assumido oferecia inglês para o Fundamental I e, mais ainda, que a sua vaga era JUSTAMENTE na escola dos anos iniciais: “AÍ, quando eu ingressei no concurso, do Município ###, eu vim e eu nem fazia ideia que tinha um inglês que era oferecido para o

Fundamental I. E eu ((assumi)) JUSTAMENTE na escola de inglês do Fundamental I [...]” — linhas 6 a 8.

Desta feita, a Fe5 expressa emoção de surpresa, que expressa desespero refletido na sua fala “E AGORA?”⁹², e no seu rosto “<õ õ>”, olhar de espanto, ao lembrar a situação desoladora. A participante traz à tona as emoções de impotência, fragilidade, vividas nessa época; com isso, retoma uma questão importante, já pontuada pela Fe3: o que fazer com todo o inglês que sabemos — ou não — para passar o inglês para as crianças? Como? A participante afirma: “((Eu)) me vi totalmente perdida quando eu entrei na escola, aquela sala de primeiro aninho, aquele monte de criança, como que eu vou /O\, eles não sabem ler, eles não sabem escrever, como que eu vou passar o inglês para eles?” — linhas 9 a 12.

Brossi (2022) reitera não haver “receitas”⁹³ para o fazer das práticas pedagógicas na aprendizagem de línguas adicionais com a infância. De modo que, aqui, corroboramos os sentidos praxiológicos coconstruídos por atores protagonistas, “heróis” (Egido; Tonelli, 2025), no ensino de línguas com crianças. Uma língua não é passada para as crianças, repertórios linguísticos são construídos e coconstruídos com elas, as crianças.

Ressaltamos, porém, a importância de planejamentos de aula (Pardo, 2018; Miranda, 2021; Merlo; Malta, 2022), pessoais e/ou colaborativos, construção de currículos (Tonelli; Egido; Magiolo, 2024), espaços de formação (Kasper, Egido, 2024) para trocas de experiências e material (Santos, 2024), bem como a formação docente (Tutida, 2016) para quem atua e/ou atuará com a educação linguística na infância. Como bem argumentam Brossi (2022), Tonelli (2023) e Malta (2019, 2024), estamos lidando com elas, as crianças, seres únicos em um contexto cheio de imprevisibilidades.

Nesse sentido, a reflexão trazida pela Fe5 também traz à baila tratativas sobre a multiplicidade das emoções (Barcelos; Aragão, 2018), que estão intrinsecamente ligadas às identidades dos/as professores/as (Zembylas, 2003, 2005), de modo que experiências emocionais sofridas e vividas no espaço escolar merecem ser levadas em conta.

Barcelos *et al.* (2022, p. 8), por meio de um estudo intitulado “Perspectivas contemporâneas sobre pesquisas acerca das emoções no ensino de línguas”, ilustram que, diante de emoções difíceis, professores/as brasileiros/as têm recorrido às ações

⁹² A frase “E AGORA” me fez lembrar, sem tirar a seriedade da questão, do filme *Um tira no jardim de infância*, estrelado pelo ator Arnold Schwarzenegger, no ano de 1990. Link de trecho do filme: <https://www.youtube.com/watch?v=JQvBKbWRB1k>.

⁹³ “Na verdade, nem há ‘receitas’ que instruem um modo de preparo que, a partir de determinados ingredientes na mistura da sala de aula, promoverão um resultado saboroso, afinal, estamos lidando com uma infinidade de seres únicos em um contexto de incontáveis variáveis. Portanto, estamos aqui para dialogar, escutar e agir. Sem receitas!” (Brossi, 2022, p. 28).

colaborativas. “Compreender as emoções difíceis a partir de uma perspectiva crítica e consciente tem inspirado outros professore/as no Brasil e em outros países”.

Acreditamos que o momento do GF desvelou questões que precisam ser mais observadas, como o cuidado de si e do outro (Freire, 1996), corroborando, assim, as proposições das ações colaborativas no tocante à natureza emocional do ensino de línguas na infância.

Excerto 3

13 E:: eu sempre gostei muito de criança, eu falo que quem me conhece bem fala assim que eu
14 sou bem ‘Poliana’, sabe? Bem assim você não cresceu. Eu sempre gostei muito, e eu já era
15 mãe, o meu menino tinha dois aninhos na época.
16 Então eu já tinha, eu sempre gostei muito, mas não tinha mais esse, eu ainda ((não tinha))
17 mais ((esse jeito)) ‘mole’ com criança, vamos dizer assim.
18 E, como a Fe4, eu tive muita* ajuda das professoras pedagógica, da Polivalente. Eu vivia
19 perdida, e falava meu Deus eu ouvi elas falando daquelas fases da escrita. Elas ((as crianças))
20 se encantam, assim às vezes eu fazia tão pouco e recebia aquele abraço, aquele carinho, eu te
21 amo! Quando eu chegava na porta eles saiam correndo me abraçava por causa, meu Deus,
22 mas eu como, eu não fiz nada demais, assim::, mas para elas era muito!
23 E era uma éh:: uma escola né, éh:: muito carente assim né! Então aí aquilo foi me encantando
24 eu fui me apaixonando, fui aprendendo com as pedagogas como lidar com aquilo que hoje eu
25 sou assim eu exonerei o estado eu não trabalho mais. Sabe, chega até arrepiar quando é
26 adolescente e assim com criança eu me divirto porque eu falo que a gente pode assim voltar
27 a ser criança como eu já coloquei no chat e a gente pode voltar a ser criança com elas.

Nesse excerto 3, queremos atentar para as percepções a respeito da infância que a Fe5 nos apresenta: “E:: eu sempre gostei muito de criança, eu falo que quem me conhece bem fala assim que eu sou bem ‘Poliana’, sabe? Bem assim você não cresceu. Eu sempre gostei muito, e eu já era mãe, o meu menino tinha dois aninhos na época” — linhas 13 a 15 —, mas que também ela não sabe expressar em palavras como lidar com as infâncias: “Então eu já tinha, eu sempre gostei muito, mas não tinha mais esse, eu ainda ((não tinha)) mais ((esse jeito)) ‘mole’ com criança, vamos dizer assim” — linhas 16 e 17.

Entendemos que esses sentidos “não ditos” claramente dizem de sua percepção sobre a docência com crianças, de como ensinar uma outra língua para crianças, de saber lidar com as infâncias (Merlo, 2022). A participante busca referências de sua própria infância ao citar a menina Poliana⁹⁴, protagonista de um livro infantil e transformado no Brasil em novela infantil, que procurava ver todas as coisas como boas, assim como suas

⁹⁴ O livro *Poliana* (originalmente *Pollyanna*) foi escrito pela autora norte-americana Eleanor H. Porter (1868–1920) e publicado em 1913. A obra é um clássico da literatura infantojuvenil que introduziu o famoso “jogo do contente”, focado no otimismo, tornando-se um *best-seller* mundial logo no seu lançamento.

experiências como mãe. Porém, no tropeço das palavras, reconhece que, naquele momento, não tinha o manejo de lecionar para crianças. Assim como a Poliana da novela muda as lentes (Duboc, 2012) e enxerga a realidade, a Fe5 teve que aprender nas brechas da sala de aula. Desse modo, interpretamos “mole” como menos exigente, em decorrência da sua transição do “terceiro ano do ensino médio” para, de repente, se ver diante de crianças do “primeiro aninho”!

Compreendemos quando ela afirma “Eu vivia perdida” — linhas 18 e 19 —, de maneira que sua saída praxiológica foram os diálogos e aprendizagens não prescritas com as pedagogas, o manejo, o dia a dia, o como fazer na educação com crianças. Nesse sentido, constatamos que, na construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças, existem elementos que influenciam esse processo, que está além das diretrizes, pois dizem do mover das emoções nas identidades que vão sendo assumidas no ser/fazer de cada um deles/as no dia a dia, no chão da sala de aula com as crianças.

A participante “vivia perdida” nessa profissão, de maneira que a vivência com as crianças e com as pedagogas vai imprimindo essa nova identidade nas identidades dela. O seu tornar-SER se dá pelas vivências e experiências dinamizadas por diferentes emoções, como medo, alegria e amor (Barcelos *et al.*, 2022; Maturana, 2002), que ressignificaram toda a sua vida pessoal e profissional. Assim, contrariando as representações que a participante fazia da educação de línguas com crianças, as crianças não foram “moles”, elas tiveram manejo, firmeza para apresentar os caminhos para Fe5, o como fazer, que se mostrou por meio do acolhimento, do afeto, da amorosidade (Freire, 1996): “Elas ((as crianças)) se encantam, assim às vezes eu fazia tão pouco e recebia aquele abraço, aquele carinho, eu te amo! Quando eu chegava na porta eles saiam correndo me abraçava por causa, meu Deus, mas eu como, eu não fiz nada demais, assim::, mas para elas era muito!” — linhas 19 a 22. A Fe5 foi conquistada pelo amor (Barcelos *et al.*, 2022), que se confirma nas linhas seguintes, 23 a 27: “Então aí aquilo foi me encantando eu fui me apaixonando, fui aprendendo com as pedagogas como lidar com aquilo que hoje eu sou assim eu exonerei o estado eu não trabalho mais. Sabe, chega até arrepiar quando é adolescente e assim com criança eu me divirto porque eu falo que a gente pode assim voltar a ser criança como eu já coloquei no chat e a gente pode voltar a ser criança com elas”, que marca o seu reencontro de si com a criança, o seu tornar-SER professora educadora com crianças. Nesse sentido, nossos objetivos de conhecer as histórias e a trajetória de outros/as professores/as educadores/as de inglês com crianças,

no intuito de investigar o modo como se dá a construção identitária de cada um/a deles/as, vão sendo alcançados.

Excerto 4

28 E depois que eu comecei, foi que eu conheci a professora Juliana, fiz uma disciplina especial
29 com ela no (). Aí entrei no grupo sinto minha prática como professora de inglês com
30 crianças, porque ele ((o grupo)) me fez enxergar assim realmente é bom, mas o que eu estava
31 fazendo também não era o suficiente. Ele ((o grupo)) fez mudar meu olhar como trabalhar,
32 com ele ((o grupo)) então foi muito bom.
33 Hoje, eu atuo desde 2019 como formadora de professores/as aqui no Município de ###. Por
34 causa da mudança política né, eu voltei para sala, um tempo, e depois voltei para formação.
35 E foi tão bom esse movimento, porque eu não apenas passava para os professores tudo que a
36 gente estuda aqui com a Juliana, mas na volta como professora, eu pude viver na sala de aula
37 e é muito bom sabe muito! Então, a gente vê que faz por causa dessa troca de ideias e hoje eu
38 sou completamente apaixonada para trabalhar com criança então é isso entendeu?

Retomando a frase da Fe3, “trabalhar com criança é um caminho sem volta” — linha 2 —, com a qual a Fe5 inicia sua narrativa, podemos perceber no excerto 4 as movências (Sól, 2024), a ação das emoções identidades no processo de sua construção identitária profissional como professora educadora com crianças e, atualmente, como formadora.

Uma vez mais, a importância de um espaço colaborativo faz a diferença no processo de construção identitária dessa participante: “E depois que eu comecei, foi que eu conheci a professora Juliana, fiz uma disciplina especial com ela no (). Aí entrei no grupo sinto minha prática como professora de inglês com crianças, porque ele ((o grupo)) me fez enxergar assim realmente é bom, mas o que eu estava fazendo também não era o suficiente. Ele ((o grupo)) fez mudar meu olhar como trabalhar, com ele ((o grupo)) então foi muito bom” — linhas 28 a 32. O grupo como espaço de colaboração essencial para a formação contínua da participante e da equipe que agora ela coordena: “Hoje, eu atuo desde 2019 como formadora de professores/as aqui no Município de ###” — linha 33. A sala de aula com crianças continua sendo a referência dos sentidos de escolha profissional.

Excerto 5

38 Eu entrei
39 para trabalhar com essa faixa etária meio que no susto, mas como Fe4 falou era um concurso,
40 não podia perder essa é a minha chance de vir para ### e trabalhar. Nessa cidadezinha? ###
41 e com criança pequena? Assim, foi/é maravilhoso, o carinho, a reciprocidade delas. Enfim
42 tudo faz a gente querer fazer melhor por elas né! Então eu aprendi muito com as crianças,
43 elas me ensinaram muito! Posso falar com elas né! Paciência, linguagem depende muito com
44 as crianças também. Então foi muito rica eu exonerar adolescente, não me vejo mais assim
45 como a Fe3 falou.

Dentre todas as questões trazidas nesse excerto, queremos evidenciar a relevância de se estudar, falar, expressar o amor (Barcelos *et al.*, 2022) na formação de professores/as, bem como na educação de línguas adicionais. Com esse pleito, ratificamos nossas impressões ao entender tal sentido a partir do que a autora afirma:

Diante desses cenários, pesquisar, falar e ensinar sobre o amor é importante principalmente por três razões: primeiro, o amor é uma força extraordinária que pode nos impulsionar na direção de fazer mudanças. Em segundo lugar, o amor é importante para a saúde mental e o bem-estar dos alunos; o amor é necessário em um mundo que perdeu seu toque humano. Em terceiro e finalmente, o amor nos ajuda na educação dos cidadãos (Barcelos *et al.*, 2022, p. 27).

Movidos por esse amor, trazemos, na sequência, a narrativa da Tulipa Angelique.

5.3.4 Tulipa Angelique

Emoção	Identities	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
01	Bom, eu também quero falar um pouquinho da questão da formação. Eu comecei a dar aula			
02	com 18 anos, eu tinha acabado o curso de inglês. Entrei na faculdade me jogaram numa aula			
03	e óh você vai dar aula de inglês agora para as crianças. E eu fiquei assim (silêncio) tá bom			
04	e agora \ ? / hhh.			
05	Assim no começo, vou lá, vejo no YouTube vou ver porque, assim para mim era tudo muito			
06	novo né!			
07	E eu falo que foi uma::, uma chave assim que virou foi quando eu fui no Estágio né com a			
08	professora Juliana lá não CEI, que mudou completamente eu falo assim uma pessoa antes e			
09	depois dessa experiência.			
10	Porque até então eu dava aula lá no, na escola de inglês eu tinha 18 anos meus alunos eram			
11	até mais velhos do que eu eles tinham a minha idade então eu ficava meio assim ai meu Deus			
12	eu sempre tive muito medo assim dos alunos ficarem me julgando.			
13	E assim com as crianças não são ali eles vêm de igual para igual não tem esse julgamento eu			
14	acho que me sinto assim muito próxima das crianças, né.			
15	E isso dá sentido do mesmo jeito que eu tenho essa afetividade com as crianças eles têm essa			
16	afetividade de volta às vezes um dia que eu assim aí você acorda triste as crianças percebem			
17	sim o jeito que você fala oi para elas elas já percebem isso então essa conexão que você cria			
18	com as crianças eu acho que foi isso um pouco né. Comentei no começo que eu não gostei			
19	dessa que sim foi uma experiência um dia uma hora e meia na graduação mas foi um contexto			
20	que eu vi que né Pode ser que (silêncio) muda não sei né Igual falou por turma mas parece			
21	assim um lugar que eu falei assim eu né. Se aparecer uma oportunidade claro né Nós temos			
22	que pensar também no futuro mas não é uma coisa que eu me identifico. Eu acho que eu			
23	posso estar ali com as crianças por exemplo né eu fui dá aula para o terceiro ano, levei balinha,			
24	eu levei canetinha colorida levei um monte de coisa porque é o que eu me identifico então			
25	mesmo eu tando ali com os adultos eu quis tentar fazer minha aula mais como se fosse para			
26	criança possível.			
27	Então eu acho que isso que eu me identifico é o jeito que eu gosto de tratar assim na minha			
28	aula quando eu aprender inglês quando eu aprendi inglês era Aquilo livro livro livro falou			
29	Já pensei o oposto que eu aprendi então eu acho que por isso que eu gosto de estar nesse			
30	universo eu me identifico com as crianças mas eu também gosto muito de adolescente Maaas			
31	as crianças!!!			

Fonte: Elaborado pela autora.

Excerto 1

01 Bom, eu também quero falar um pouquinho da questão da formação. Eu comecei a dar aula
 02 com 18 anos, eu tinha acabado o curso de inglês. Entrei na faculdade me jogaram numa aula
 03 e óh você vai dar aula de inglês agora para as crianças. E eu fiquei assim || (silêncio) tá bom
 04 e agora \ ? / hhh.
 05 Assim no começo, vou lá, vejo no YouTube vou ver porque, assim para mim era tudo muito
 06 novo né!

A Fe6 inicia sua narrativa pontuando a questão da formação — “Bom, eu também quero falar um pouquinho da questão da formação” — linha 1. A partir de nossas lentes teóricas sobre a problematização da formação docente (Santos, 2009; Tutida, 2016; Tonelli; Ávila, 2020) e dos movimentos metodológicos realizados, por esse prisma, percebemos que exatamente a ausência de uma formação docente específica fez com que a participante vivenciasse a emoção de tristeza, que refletiu na impotência marcada pelo silêncio, mas também pelo desafio ao dizer “tá bom” — linha 3 —, em “fiquei assim || (silêncio) tá bom e agora \ ? / hhh” — linhas 3 e 4. Entendemos que, mesmo diante do silêncio que a paralisa, a Fe6 reage prontamente dizendo “tá bom”. O silêncio também esconde ou reprime uma emoção de sofrimento (Colombo-Gomes, 2018), de dificuldade, diante das dificuldades de quem inicia a carreira docente (Correa; Koerner, 2025), ainda mais para lecionar com crianças, muita novidade para processar, “tudo muito novo né!” — linhas 5 e 6.

Sobre a formação específica da qual a Fe6 sente falta, Santos (2009), em estudo realizado de modo colaborativo com professoras atuantes no ensino de língua inglesa com crianças, objetivou trazer mudanças no processo vigente sobre a formação do profissional que atua ou atuará com crianças, traçando características e saberes desejáveis para exercer essa atividade.

Também Tonelli e Cristovão (2010), por meio de questionário em disciplina de graduação de Letras, ouviram os estudantes da formação inicial no intuito de ouvir deles as provisões para suprir a lacuna de formação específica para essa área.

Voltando à linha 2, observamos que ela é impactada por essa notícia ao enfatizar que tinha 18 anos, acabado o curso de inglês e ingressado na faculdade, como uma sinalização de que não estava preparada para o exercício dessa profissão. Mas, ainda assim, diante de um “não saber”, ela se resigna ao desafio imposto, haja vista o verbo usado “jogaram” — linha 2. A Fe6 não narra as razões que a levaram, de fato, a assumir esse desafio imposto. Tanto é que ela busca resposta nos recursos que encontra, “YouTube”, para dar conta do seu fazer docente.

Entretanto, além das questões das emoções silenciadas e/ou reprimidas que refletem o sofrimento pedagógico (Colombo-Gomes, 2018), que marcam suas emoçõesidentidades, o uso do “jogaram” nos remete à grande oferta do ensino de línguas na infância (Tonelli; Pádua, 2017), à necessidade de suprir essa demanda e ao mercantilismo, bem explicitado por Malta (2024), que nos leva a perceber emoções encobertas de tristeza, que revelam abandono, desamparo, no caso específico do contexto enfrentado pela Fe6.

A questão levantada pela Fe6 é um dos temas que temos movimentado nesta tese, subjacentemente: a falta de diretrizes oficiais para o ensino nos anos iniciais e para o exercício da profissão acarreta situações e consequências que não temos como mensurar. Por outro lado, a atitude responsável (Aragão, 2008) da participante diante de suas emoções nos leva a refletir se um documento oficial resolveria todos os problemas (Egido; Tonelli, 2025).

Tendo em vista a escuta das narrativas praxiológicas, identificamos que, diante da lacuna na formação específica, professores/as têm se unido em espaços de formação para troca de experiências, vivências (Kasper; Egido, 2025), materiais (Zanotelli, 2023) e, mais especificamente, como apresentado por Barcelos (2015), esses grupos têm se ajudado mutuamente no que concerne às tratativas das emoções de professores/as de línguas.

Nesse sentido, corroboramos os estudos (Tutida, 2016; Lima; Kawachi-Furlan, 2021), que visam à formação docente, e entendemos que ela seja necessária. Esse estágio de preparação se faz necessário, assim como se faz necessário, minimamente (Tonelli, 2017), valorizar e trazer para as formações de graduação e pós-graduação as histórias (Padilha; Nelson; Borenstein, 2021) daqueles/as que já têm trilhado essa profissão na prática, no chão da sala de aula (Brossi, 2022).

Precisamos discutir e problematizar de que maneira, então, as diretrizes contribuirão para a construção identitária de atores de espaços já constituídos (Tonelli, 2017). Levantamos e fazemos essa reflexão a partir da questão sobre formação trazida pela Fe6, uma vez que objetivamos investigar e discutir como se dá a construção identitária de professores/as educadores/as com crianças. Percebemos que a formação, ou a ausência dela, impacta nas emoçõesidentidades desses/as profissionais.

Excerto 2

07 **E** eu falo que foi uma::, uma chave assim que virou foi quando eu fui no Estágio né com a
 08 professora Juliana lá não CEI, que mudou **completamente** eu falo assim uma pessoa antes e
 09 depois dessa experiência.
 10 Porque até então eu dava aula lá no, na escola de inglês eu tinha 18 anos meus alunos eram
 11 até mais velhos do que eu eles tinham a minha idade então eu ficava meio assim aí meu Deus
 12 eu sempre tive muito medo assim dos alunos ficarem me julgando.
 13 E assim com as crianças não são ali eles vêm de igual para igual não tem esse julgamento eu
 14 acho que me sinto assim muito próxima das crianças, né.
 15 E isso dá sentido do mesmo jeito que eu tenho essa afetividade com as crianças eles têm essa
 16 afetividade de volta às vezes um dia que eu assim aí você acorda triste as crianças percebem
 17 sim o jeito que você fala oi para elas elas já percebem isso então essa **conexão** que você cria
 18 com as crianças eu acho que foi isso um pouco né.

Dando sequência à discussão anterior, a Fe6 nos dá respaldo ao que apresentamos ao trazer evidências de que a formação docente é algo urgente e necessário. A experiência no estágio, segundo Fe6, foi a virada de chave: “E eu falo que foi uma::, uma chave assim que virou foi quando eu fui no Estágio né com a professora Juliana lá no CEI, que mudou **completamente** eu falo assim uma pessoa antes e depois dessa experiência” — linhas 7 a 9. O estágio representa a sua saída praxiológica, que muda não somente sua prática, mas também a concepção que havia construído sobre saber ensinar o inglês. A partir do estágio, ela muda o *modus operandi* (Menezes de Souza, 2019), seu jeito de ser/fazer na sua prática de ensinar inglês. Essa mudança praxiológica também opera mudanças nas identidades assumidas a partir de então; logo, é indicativo de marco no seu processo de construção identitária.

Ressaltamos também a presença da professora Juliana, citada pela Fe6, que indica, para nós, a força do coletivo. Como já mencionamos, a despeito de diretrizes, os grupos de extensão de algumas universidades⁹⁵ Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025), as comunidades locais (Brossi, 2022) têm contribuído para as ladeiras dos professores/as em formação inicial.

Isto porque sua experiência inicial foi com pessoas mais velhas e/ou de sua idade, quando ela tinha apenas 18 anos. Essa situação gerou emoção de medo e de vergonha. Em suas palavras: “Porque até então eu dava aula lá no, na escola de inglês eu tinha 18 anos meus alunos eram até mais velhos do que eu eles tinham a minha idade então eu ficava meio assim aí meu Deus eu sempre tive muito medo assim dos alunos ficarem me julgando.” — linhas 10 a 12. De maneira que, diante de tal conjectura, ela tenha se sentido reprimida, retraída no seu fazer pedagógico.

⁹⁵ Conferir no Projeto Praxiologias

Vemos dessa forma, tendo em vista que a Fe6, ao relatar os seus momentos com as crianças, parece que as barreiras caíram, porque há identificação: “E assim com as crianças não são ali eles vêm de igual para igual não tem esse julgamento eu acho que me sinto assim muito próxima das crianças, né!” — linhas 13 e 14.

Entendemos que a experiência do estágio contribui com o tornar-SER da participante, pois propicia experiências e vivências práticas do cotidiano com crianças, o contato com esse público. Conforme já discutido, ensinar línguas na infância exige saberes/habilidades (Tutida, 2016; Lima; Neto, 2019), que, quando apreendidos, vão ao encontro daquilo que de fato almejamos SER, visto que nem todos que fazem curso, ou possuem uma formação, irão se identificar com esse público.

Cabe aqui uma problematização no que se refere ao “*boom*” da oferta desse ensino que, em muitos casos, tem se configurado como ações mercantilistas (Malta, 2024) em detrimento de um trabalho voltado para a educação linguística na infância, que visa ao conhecimento integral, à formação cidadã e ao acesso ao idioma para todas as crianças.

A Fe6 encerra esse excerto deixando emergir emoções de afetividade (Freire, 1996), amorosidade (Barcelos *et al.*, 2022), demonstrando toda a sua conexão com as crianças e revelando o que nomeamos de emoções/identidades. As suas identidades são construídas pelo agir das emoções na trajetória profissional dela: “e isso dá sentido do mesmo jeito que eu tenho essa afetividade com as crianças eles têm essa afetividade de volta às vezes um dia que eu assim aí você acorda triste as crianças percebem sim o jeito que você fala oi para elas elas já percebem isso então essa conexão que você cria com as crianças eu acho que foi isso um pouco né” — linhas 15 a 18. Ela foi coconstruída com elas, as crianças.

Concluindo esse excerto, observamos que o uso do “né” no final de suas frases é o modo como ela convoca o grupo, conecta-se com o grupo, o qual podemos associar à função fática da linguagem de manter contato com seus receptores. Dito de outra forma, é o conectivo que entrelaça as histórias de vida, um “né” de coconstrução de identidades. Temos observado o uso desse conectivo ao longo das narrativas dos Felicers, de modo que serão apresentadas e analisadas, visto que, como observamos, ele se repete nas narrativas de outros/as Felicers.

Excerto 3

18 Comentei no começo que eu não gostei
 19 dessa que sim foi uma experiência um dia uma hora e meia na graduação mas foi um contexto
 20 que eu vi que né Pode ser que (silêncio) muda não sei né Igual falou por turma mas parece
 21 assim um lugar que eu falei assim eu né Se aparecer uma oportunidade claro né Nós temos
 22 que pensar também no futuro mas não é uma coisa que eu me identifico Eu acho que eu posso
 23 estar ali com as crianças por exemplo né eu fui dá aula para o terceiro ano, levei balinha, eu
 24 levei canetinha colorida levei um monte de coisa porque é o que eu me identifico então
 25 mesmo eu tando ali com os adultos eu quis tentar fazer minha aula mais como se fosse para
 26 criança possível.

Nesse excerto, a Fe6 traz a narrativa de uma experiência como professora na graduação, local no qual ela não se sentiu tão confortável. Ela experimenta emoções já vivenciadas no início da profissão de professora, medo, uma insegurança, não é o meu chão. De modo que sua fala é até um pouco confusa. Porém, a participante não descarta a possibilidade de um dia, no futuro, vir a exercer/estar nessa posição: “Comentei no começo que eu não gostei dessa que sim foi uma experiência um dia uma hora e meia na graduação mas foi um contexto que eu vi que né. Pode ser que (silêncio) muda não sei né Igual falou por turma mas parece assim um lugar que eu falei assim eu né. Se aparecer uma oportunidade claro né Nós temos que pensar também no futuro mas não é uma coisa que eu me identifico” — linhas 18 a 22.

A participante é a mais jovem entre nós, o que nos leva a pensar que ela ainda tem muitas estradas e ladeiras para trilhar. Entretanto, a idade não é uma problemática; mais jovem ou mais velho de caminhada, o relevante é a atitude responsável (Aragão, 2008) com a qual assumimos nossas emoções e compromisso com a educação linguística na infância.

Essa responsabilização com o seu jeito de ser, com suas praxiologias docentes, emerge onde quer que ela vá, como se fosse embaixadora do inglês com crianças no espaço universitário.

Excerto 4

27 Então eu acho que isso que eu me identifico é o jeito que eu gosto de tratar assim na minha
 28 aula quando eu aprender inglês quando eu aprendi inglês era Aquilo livro livro livro falou Já
 29 pensei o oposto que eu aprendi, então eu acho que por isso que eu gosto de estar nesse
 30 universo eu me identifico com as crianças mas eu também gosto muito de adolescente Maaas
 31 as crianças!!!

No final de sua narrativa, a Fe6 traz paisagens de sua própria aprendizagem da língua inglesa, trazendo a reflexão sobre o uso do livro didático, que, nos meados dos

anos 2000, figurou como salvador da pátria para professores/as e estudantes de escola pública que, até então, não tinham acesso, pelo PNLD, a um livro de língua estrangeira. Como argumentam os estudiosos, esse material didático contribui com o processo de ensino/aprendizagem de línguas adicionais, sendo, assim, um valioso recurso, porém não pode ser considerado, ele sozinho, o responsável para que o acesso a um outro idioma, especialmente em escolas públicas, se efetive plenamente.

Receber o livro didático nas escolas públicas representa um marco na política educacional do Brasil, e precisamos encontrar modos para que o seu uso adequado e pleno traga melhores resultados na/para a aprendizagem de línguas adicionais.

De modo que a Fe6 traz mais uma questão a se problematizar, que são os materiais didáticos (Zanotelli, 2024; Santos, 2024) para se educar crianças nas línguas adicionais. Ao dizer que, na época, era livro, livro, livro e trazer “Já pensei o oposto que eu aprendi, então eu acho que por isso que eu gosto de estar nesse universo, eu me identifico com as crianças, mas eu também gosto de adolescente. Mas* as crianças!!!” — linhas 28 a 31 —, interpretamos que a Fe6, com as crianças, busca desenvolver suas próprias atividades, não se deixando prender somente ao uso do livro didático, que também é importante. Entretanto, entendemos que a participante oportuniza para as crianças momentos de criação.

Desse modo, professora e crianças juntas constroem o material didático, trazendo mais sentido ao inglês localmente ensinado. Porque é das crianças que ela gosta mais!!! Assim, finalizo as narrativas Felicis.

Apresento, a seguir, minha narrativa escrita no encontro presencial do Projeto Praxiologias.

5.3.5 Tulipa Negra – Narrativa da Pesquisadora

Escrevi esta tese assumindo o papel de pesquisadora e pesquisada. Dessa maneira, o meu narrar praxiológico integra as minhas nuances autoetnográficas, que formam a teia acadêmica da minha história pessoal e profissional. A história de cada um é atravessada por outras histórias, é um EU constituído de NÓS (Brossi, 2022, p. 24), “são histórias subjetivas de cada um que se intercalam e se complementam” (Araújo; Cunha; Correa, 2022, p. 5), porque “juntos somos mais fortes” (Araújo; Figueiredo, 2024, p. 43). Entendemos ser necessário trazer minha narrativa praxiológica na pesquisa, pois ela

marca minha identificação no/com os grupos, ressaltando, assim, a importância dos espaços colaborativos.

Barcaro (2012) advoga que esse movimento de trazer a própria narrativa nas pesquisas permite vislumbrar importantes compreensões de si e dos/as outros/as envolvidos/as no processo formativo. Na nossa investigação, trata-se da construção identitária profissional em ELIC. Assim, se pudéssemos representar em diagrama o entrelaçamento dessas narrativas, seria como a que demonstramos na Figura 14, a seguir:

Figura 14: Entrelaçamento das Narrativas



Fonte: Elaborado pela autora.

As emoções descortinadas ao escrever minha narrativa praxiológica me impulsionaram a escrever a tese a partir de minhas nuances autoetnográficas, tendo em vista também todo o trajeto para chegar até o doutoramento. Também nesse sentido, ao vivenciar e experimentar colaborativamente novas emoções por integrar o Projeto Praxiologias e, concomitantemente, o grupo de pesquisa Felice-CNPq, fazia sentido trazer o imbricamento destas histórias para discutir a construção identitária profissional na área da ELIC. Nossas histórias entrelaçadas nos possibilitaram identificar o processo de construção identitária profissional de professores/as educadores/as com crianças, que se dá de modo individual e também colaborativo. Desse jeito, também por meio delas, as nossas histórias, analisamos e percebemos o quanto a dinâmica das emoções influencia nesse processo e molda nossas identidades. O nosso jeito de ser/fazer poderá, de algum modo, contribuir com os processos identitários profissionais de outros/as professores/as educadores/as da ELIC. Dito isso, apresento, a seguir, a minha narrativa praxiológica recolhida no encontro presencial do Projeto de Pesquisa Praxiologias Colaborativas.

Professora de inglês com crianças

Emoção	Identities	Infância	Dificuldades	Saídas Praxiológicas
1	Desde criança eu sonhava ser professora.			
2	O curso de magistério era pago e eu não tinha condições de pagar. Fiz o curso técnico de			
3	administração de empresa e fui trabalhar em uma grande companhia telefônica. Depois de			
4	dez anos trabalhando lá e ter tentado três vestibulares pedagogia (2x), administração (1x), eu			
5	resolvi tentar letras, pois meu sonho era escrever, ler, contar histórias, dar aula. Nesse			
6	intervalo fiz magistério de 1 ano, porque trabalhava e podia pagar. Logo que formei letras fui			
7	desligada da companhia por causa da privatização. E assim deu início a minha trajetória de			
8	professora de inglês. O meu primeiro emprego como professora de inglês foi com crianças			
9	daí nasceu minha identificação com esse público lindo. Nessa caminhada dei aula para o			
10	fundamental 2 e ensino médio, pra hoje optar conscientemente pelas crianças.			

Fonte: Elaborado pela autora.

A minha narrativa praxiológica demonstra causalidade adequada ao propósito de escrever sobre o meu tornar-SER professora, proposta feita no encontro presencial do Projeto Praxiologias. Como observado em outras narrativas nesta pesquisa, eu parto da minha infância, de um sonho de criança em busca da realização profissional — “Desde criança eu sonhava ser professora” — linha 1. O verbo “sonhava” deixa fluir a emoção do desejo, do sonho que faz parte do imaginário das crianças. É por meio do imaginário infantil, conforme já pontuado nesta tese, que as crianças aprendem a lidar com as questões do seu cotidiano, e essas experiências vivenciadas no passado (Dubar, 1997; Merlo, 2022) ressoam nas identidades que assumimos na vida adulta. Essa identificação pode ser vista em algumas das histórias de vida apresentadas neste estudo. Também percebo entrelaçamento das narrativas no que diz respeito à experiência profissional que tive em outra área e às experiências trazidas pelos/as outros/as participantes. Assim como as dificuldades representam ladeiras no caminho da minha construção identitária, primeiro por não ter condições de pagar o estudo desejado — O curso de magistério era pago e “eu não tinha condições de pagar” — linha 2 —, e depois em função do enfrentamento da privatização, “fui desligada da companhia por causa da privatização” — linha 8.

A decisão de “tentar letras” — linha 5 — e “fazer magistério de 1 ano” — linha 7 — são indicativos de minha atitude responsável (Aragão, 2008) com a profissão que eu pretendia exercer. Isso representa mudanças no meu *modus operandi* (Menezes de Souza *et al.*, 2019) para ser professora, o que, consequentemente, transforma minhas práxis e muda minhas identidades. Essas movências irão ecoar no meu ser/fazer dentro da sala de aula com crianças e, portanto, consequentemente, podem ser entendidas como minha

saída praxiológica. Ao trazer minha narrativa, é possível observar o agir das emoções vividas e experienciadas nas minhas paisagens da infância, no investimento profissional na busca pelo tornar-SER, no encontro com meus/minhas pares, na coconstrução (Colombo-Gomes, 2014) de nossas praxiologias (Freitas; Avelar, 2021; Tonelli; Kawachi-Furlan; Selbach, 2025), na escrita deste doutoramento, no fluir do viver humano (Maturana, 2002), na construção identitária profissional de cada um de nós, professores/as educadores/as de língua inglesa com crianças, objeto desta investigação.

Desta feita, destacamos a proposição de que as histórias aqui reunidas se entrelaçam, isto porque, ao identificar na minha narrativa os elementos discursivos influenciadores da minha construção identitária profissional, feita por meio do tratamento do material empírico na codificação focalizada da GT, na qual organizamos os elementos emergidos por cores e dispostos em uma legenda, conseguimos visualizar as trajetórias pessoal e profissional de cada um/a dos/as participantes, inclusive a minha própria. Esse tratamento nos permitiu compreender que os trajetos são individuais, entretanto eles são ressignificados e coconstruídos nos espaços colaborativos. Os principais achados das tematizações em relação à problematização da construção identitária profissional no contexto da ELIC foram os de que as emoções das experiências vividas, quando rememoradas, acionam novas emoções, descortinando o ser/fazer de cada um/a, entendidas por nós como suas saídas praxiológicas. Essas práxis não prescritas, acionadas pelas emoções, foram moldando suas identidades ao longo de suas histórias de vida para o tornar-SER profissionais de língua inglesa com crianças proposto nesta investigação. Em função da relação intrínseca das emoções e das identidades apresentadas e discutidas, entendemos que a tríade central emoções-identidades e praxiologias coopera para a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de língua inglesa com crianças.

O imbricamento dessas histórias também contribuiu com a discussão e a compreensão dessa problemática da construção identitária na ELIC. Ademais, espero que, impulsionada pelas emoções emergidas no *workshop*, um dos marcos das ladeiras do meu doutoramento, que me fizeram trazer minha narrativa praxiológica como parte das minhas nuances autoetnográficas nesta pesquisa, possa colaborar com os estudos autoetnográficos de diferentes áreas. Assim sendo, trazemos, na sequência, nossas considerações.

CONSIDERAÇÕES

“Eu me constitui com elas”
(orientação — 04/11/2024)

Larrosa Bondía (2002, p. 21) nos diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Foi na experiência de estar com outros/as professores/as de inglês com crianças que eu me dei conta de que não estamos sós, existimos! Somos atores/atrizes de espaços já constituídos (Tonelli, 2017).

Após participar de encontros com esses/as professores/as, recebi uma demanda deles/as que também era a minha própria. Professores/as, assim como eu, careciam de respostas para os seus questionamentos de existência profissional. De modo que foi envolta nesse momento de intensa reflexão acerca da profissão que exerço, SER professora de inglês com crianças, e na atitude responsável (Aragão, 2008) de SER presença para o/a outro/a, que eu entrei no processo de doutoramento.

Esses/as professores/as careciam de orientações para saber o “como fazer” em suas salas de aula com as crianças, de modo que, para além da inquietação de saber “quem eu sou”, ao estar com eles/as, tive a motivação de conhecer quem somos e como temos desenvolvido nossas práticas, nossa profissão.

Tendo em vista que ainda não há diretrizes oficiais para a oferta de línguas adicionais na infância, a formação sobre essa temática, às vezes, não chega ao chão da sala de aula (Nóvoa, 2022), de escola pública; assim, recorremos uns/umas aos/às outros/as para suprir e nutrir nossas necessidades pedagógicas e teóricas. Desse modo, o que eu compartilhei com esses/as professores/as nas formações que ministrei foi o meu jeito de ser/fazer, minhas práticas construídas com elas (Tonelli, 2023; Malta, 2019, 2024), as crianças, “eu me constituí com elas”.

Nesse sentido, alguns municípios, de modo local e situado (Tanaca, 2017; Brossi, 2022), têm realizado a formação específica, com vistas a promover a coconstrução por meio das praxiologias (Freitas; Avelar, 2021), o jeito de ser/fazer de cada um/a desses/as profissionais que já atuam na educação de língua inglesa com crianças.

Somado a isso, as pesquisas e os estudos sobre a temática (Lima; Kawachi-Furlan, 2021; Seccato; Tonelli; Selbach, 2022) avançaram significativamente na última década, propiciando material para a formação docente dessa área. Mas, em detrimento desse movimento pela formação específica, a oferta do ensino de línguas para crianças em

escolas particulares e públicas (Tutida, 2016) se expande de modo vertiginoso e, muitas vezes, de forma mercantilista (Malta, 2024). Assim sendo, é preciso que aconteça a parceria universidadescola (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025), para que o acesso à formação específica seja institucionalizado (Malta, 2024).

Fundamentada nessas proposições, avancei nos estudos do doutoramento para conhecer quem são esses/as professores/as que atuam na educação de línguas na infância e como eles/as se construíram identitariamente.

Assim, este trabalho de tese teve como objetivo investigar e discutir como se dá a construção identitária profissional de professores/as educadores/as de inglês com crianças. O estudo foi realizado a partir de narrativas de experiências e vivências de cada um/a dos/as envolvidos/as, sobre as quais constatamos que os resultados obtidos das análises do material empírico nos permitiram, primeiramente, conhecer mais detalhadamente as histórias de vida dos/as professores/as educadores/as de inglês com crianças, o que diz respeito ao nosso segundo objetivo específico, que visava conhecer as narrativas de outros/as professores/as educadores/as.

Desse modo, foi possível identificar e discutir os marcos da construção identitária profissional de cada um/a deles/as, tais como nova graduação em Letras, mudança de profissão para tornar-SER professor/a de inglês, ingresso na universidade, entrada na sala de aula com crianças, entre outros. Esses marcos revelam que as vivências da infância, como as brincadeiras, as paisagens da história de cada um/a, as experiências pessoais e profissionais, as praxiologias docentes e as emoções desses/as profissionais, inclusive da própria pesquisadora, cooperam para a construção identitária profissional para SER na educação linguística com a infância.

Ainda, por meio das narrativas, conseguimos analisar o agir das emoções e como elas influenciam a construção identitária profissional e pessoal dos/as participantes envolvidos/as nesta pesquisa. Esse resultado foi ao encontro do nosso terceiro objetivo específico de analisar o agir das emoções na construção identitária profissional deles/as. Ademais, esses resultados nos levaram a responder também nossas perguntas de pesquisa, pois almejávamos saber, em um primeiro momento, como se dá a trajetória profissional desses/as professores/as educadores/as de línguas na infância.

Por se tratar da construção profissional, fez-se necessário diferenciar os termos mobilidade e trajetória. Mobilidade é a movimentação profissional que alguns/mas dos/as participantes realizaram durante a sua história de vida. Exemplificando, um deles exercia a profissão de vendedor e depois passou a exercer a profissão de professor. A trajetória

profissional é todo o percurso profissional. Ressaltamos, porém, que toda bagagem adquirida na outra profissão contribui para as suas movências (Sól, 2024), enquanto professor. Na sala de aula, somos também um pouco daquilo que trazemos de nossas vivências (Dubar, 1997; Monteiro, 2017). Desse modo, pelas lentes da abordagem das narrativas na interlocução com a *Grounded Theory*, foi possível perceber a mobilidade, a trajetória e elencar os elementos que influenciaram a construção identitária desses/as profissionais. Assim, respondemos às perguntas 1 e 2 — Como se dá a trajetória profissional de professores/as educadores/as de línguas com crianças? / Quais elementos influenciadores dos processos de construção identitária profissional desses/as professores/as educadores/as emergem nas narrativas? — da tese.

Ainda sobre os resultados, destacamos as emoções como a mola motriz no trabalho desses profissionais, no exercício da profissão, no modo como lidam com as situações dentro das salas de aula com crianças, principalmente para aqueles e aquelas graduandos/as em formação inicial (Araújo; Figueiredo, 2024), ou não, que entram pela primeira vez nesse espaço e no universo da criança; a reação é impactante. Como também, de igual modo, a ação das emoções (Barcelos, 2015) nas questões identitárias profissionais de cada um/a deles/as.

Dito de outra forma, as narrativas evidenciam que as emoções são a mola motriz que movimenta o tornar-SER dos/as professores/as educadores/as de inglês com crianças, assim como são elas que movimentam a relação desses/as profissionais com as crianças.

Sendo assim, as emoções mobilizadas diante das decisões pessoais e profissionais nas histórias de vida desses/as professores/as educadores/as, a atitude responsável (Aragão, 2008) com a qual assumem SER profissional da ELIC e as suas saídas praxiológicas cooperam para a construção identitária profissional e pessoal dos participantes envolvidos nesta pesquisa, dialogando intrinsecamente com as identidades assumidas por eles/as, que se constituem na tríade da investigação: identidades, emoções e praxiologias. Assim, por meio dessa análise minuciosa, o objetivo 3 e a pergunta de número 3 — Analisar como o agir das emoções desses/as professores/as educadores/as influenciam sua construção identitária profissional e pessoal. / Qual a ação das emoções presentes na construção identitária profissional e pessoal dos/as professores/as educadores/as com crianças? — foram respondidos.

Com relação aos resultados referentes à pergunta e ao objetivo específico de número 4 — Explorar de que forma nuances autoetnográficas da pesquisadora imbricadas a narrativas praxiológicas de professores/as educadores/as deste estudo contribuem para

a compreensão da construção identitária profissional na educação linguística com crianças. / De que forma o imbricamento das nuances autoetnográficas e narrativas praxiológicas contribui para a construção identitária profissional de outros/as professores/as educadores/as de inglês com crianças? —, ressaltamos que a história da professora pesquisadora, para realizar esta pesquisa, se entrelaça com as histórias dos/as outros/as professores/as participantes, tendo em vista que ela integra os dois grupos fonte de material empírico desta pesquisa.

De modo que, sim, as nuances autoetnográficas trazidas nesta escrita, fundamentadas em Ono (2017) e Fadini (2020), contribuem para a construção identitária profissional de si, no que diz respeito ao aperceber-se, apropriar-se de suas movências (Sól, 2024) e praxiologias (Freitas; Avelar, 2021), para SER presença com o outro.

Conforme mencionado nesta tese, a escrita autoetnográfica (Pardo, 2018; Malta, 2019, 2024; Merlo, 2022; Santos, 2024) tem contribuído com os estudos da educação linguística na infância e com a valorização das praxiologias na formação docente. Assim, esperamos que esta pesquisa possa também contribuir com os estudos sobre a construção identitária profissional dessa área.

O caminho se faz ao caminhar e é no caminhar que encontramos a nós mesmos, encontramos os/as outros/as, os pares, porque “atrás de morro, tem morro”! Os morros, as ladeiras fazem parte da vida, a questão é como e com quem você decide subir esse morro, porque, se a gente não sobe, não vê as possibilidades que o morro nos oferece e nem tampouco conhece o que há atrás do morro. Agradeço ao professor Ono (2025)⁹⁶, que me indicou esse texto, “Acontecimento”. Fabri, o autor, nos diz que

O imprevisível entra no mundo: eis uma saída dos domínios da imanência. Ao nos colocar diante de um radicalmente “outro”, o acontecimento tem o poder de nos conduzir diretamente ao fluxo vital. Graças a ele, despertamos para o jorro da criação e da vida (Fabri, 2021, p. 367).

No ano de 2021, ainda em tempo pandêmico, fui convidada/convocada a SER com outros/as professores/as e, a partir desse momento, inspirada a subir a ladeira do doutoramento, que bom! Nessa trajetória, ao encontrar com outros/as professores/as educadores/as do Projeto de Pesquisa Praxiologias e do Grupo de Pesquisa Felice-CNPq, eu (re)descobri quem eu sou!

⁹⁶ Banca de Qualificação em 07/10/2025.

No que diz respeito às contribuições teóricas, este trabalho contribuiu com a expansão da abordagem de narrativas ao fazer conectividade com os procedimentos da GT, que, ao ser usada, já representa ampliação para esse método, e também da autoetnografia, pelas nuances testemunhais (Ourique; Pedroso, 2016; Plastino, 2017) de algumas narrativas. Tudo isso foi utilizado no intuito de apresentar, por diferentes prismas, e detalhar minuciosamente o material empírico, histórias de vida das pessoas envolvidas neste estudo.

Também apresenta expansão na discussão da identidade profissional e do processo de construção identitária profissional no contexto da educação linguística com crianças. Desde Santos (2009), Tonelli e Cristovão (2010), Monteiro (2017), Malta (2024) e Tonelli, Selbach e Kawachi-Furlan (2025), temos pontuado a necessidade de uma formação específica nas disciplinas dos cursos de Letras, visando à profissionalização para essa área. Uma reflexão acerca dessa necessidade da formação específica para a educação linguística na infância é o curso de medicina, no qual todos saem formados em medicina, mas cada qual em sua área específica de atuação.

Desse modo, outras pesquisas poderão pesquisar as reformulações dos currículos dos cursos de Letras para a inserção desta disciplina, a fim de preparar melhor os estudantes de graduação, bem como oferecer uma educação linguística na infância qualificada para as crianças.

Ainda sobre a construção identitária profissional, a abordagem de narrativas e a autoetnografia poderão figurar como possibilidades nas disciplinas, no tocante às histórias de precursores da área. Estudos sobre os profissionais da área da enfermagem (Padilha; Nelson; Borenstein, 2011) visavam à promoção, nos cursos de graduação e pós-graduação da enfermagem, de disciplinas voltadas para a história de vida de enfermeiras pioneiras nesta área. O objetivo era o de que

As citações das histórias de vida dessas enfermeiras têm a função implícita de impregnar o espírito das estudantes e profissionais com o que se espera de uma enfermeira. Esses pontos contribuem para forjar sua identidade profissional, pois os modelos fornecem também os valores da profissão (Padilha; Nelson; Borenstein, 2011, p. 248).

Essa citação dialoga com Aragão (2007, p. 97), “são as histórias que nos dizem mais”, que se tornou um tema para nossa tese. Entendemos também ser possível fazer uma expansão no tocante às praxiologias, tendo em vista que, por meio da ação das emoções, no “ser/fazer” de cada um/a dos participantes envolvidos nesta pesquisa, narram suas saídas praxiológicas. Consideramos saídas praxiológicas como os modos de agir que

emergem da articulação entre teoria, prática, emoção e responsabilidade social, a atitude responsável (Aragão, 2008). Elas não são prescritas, mas construídas no cotidiano da docência e ancoradas na relação com as crianças.

E, por fim, vemos expansão no conceito de emoções, tendo em vista que elas estão intrinsecamente relacionadas com identidades profissionais (Zembylas, 2003; Barcelos, 2015), de modo que, neste trabalho, seguimos as emoções narradas pelos/as participantes para investigar o processo de construção identitária deles/as. Nesse sentido, consideramos a junção desses termos emoçõesidentidades, uma vez que, a cada agir das emoções, elas iam revelando as identidades assumidas pelos/as participantes, que, por sua vez, eram registradas no modo de ser/fazer, nas praxiologias de cada um deles/as.

À vista disso, compreendemos que muitas são as limitações encontradas em pesquisas que tratam de pessoas. Nesta pesquisa não foi diferente, mas procuramos ter o olhar ético (Egido, 2024) e humano na tratativa do material empírico de cada um/a dos/as envolvidos/as neste estudo. As informações têm sido utilizadas somente para os fins desta pesquisa e têm sido tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos/as participantes. A intenção era compartilhar todas as narrativas com os/as participantes por meio de uma carta devolutiva. Em função do número de participantes, do tempo e da disponibilidade para obter as respostas, optamos por enviar a carta para os/as participantes do grupo Felice-CNPq. As devolutivas deles/as foram compartilhadas como anexo.

As sugestões de pesquisas foram feitas ao longo da escrita destas considerações, mas ressaltamos a relevância de mais estudos e pesquisas relacionados às emoções de professores/as educadores/as da educação linguística de inglês com crianças, assim como propiciar espaços colaborativos de atenção a esses/as professores/as educadores/as. Também, propiciar nos cursos de Letras disciplinas que possibilitem a esses profissionais a oportunidade de falar da trajetória profissional deles/as nessa área e poder compartilhar suas praxiologias.

No desenvolvimento de uma tese, entendemos que chega um momento em que, para avançar, é preciso encerrar ciclos, assumir novas identidades, porque “atrás de morro, tem morro!”

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel *et al.* Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.
- ALBUQUERQUE, Vitória França; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Emoções na formação de docentes de línguas adicionais para crianças. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS**, Campo Grande, v. 26, n. 51, p. 185-209, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/papeis.v26i51.14695>.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, p. 295-320, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200003>.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Reflexão, identidade e emoção na aprendizagem de inglês. **Revista Contexturas**, n. 22, p. 28-48, 2014.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/92651404-ba07-4122-b6ff-278daacd37e2/content>. Acesso em: 30 maio 2026.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo; CAJAZEIRA, Roselma Vieira. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em linguística aplicada**, Taubaté, v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo; SOUZA, Núbia Enedina Santos. Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. **EntreLetras**, Araguaína, v. 8, n. 2, p. 57-79, 2017.
- ARAÚJO, Luiz Antônio; CUNHA, Maria Amália Almeida; CORREA, Licinia Maria. O tempo da docência no ensino médio a partir de narrativas biográficas de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 47, p. 1-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644446935>.
- ARAÚJO, Marco André Franco de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Juntos somos mais fortes: colaboração e emoções nas interações entre professores de Língua Inglesa para Crianças. In: COLOMBO GOMES, Gysele da Silva; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros (org.). **Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais**. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 43-70. (Coleção PPLIN Presente).
- ARCANJO, Simôni Cristina. **A relação entre motivação e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos**. 2019. Dissertação

(Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019. Disponível em: https://ppglettras.ufv.br/wp-content/uploads/2018/11/Dissertacao-final_Simoni-Arcanjo.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

BACHLER, Rodolfo. Concepciones de los estudiantes de pedagogía acerca del rol de las emociones en los procesos de aprendizaje. **FORPROLI – UFSB**, Ilhéus, 24 abr. 2025. Vídeo (1h 32min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nBoBgvoz1-A>. Acesso em: 02 maio 2026.

BARBOSA, Jaqueline Almeida Guimarães. A utilização do Grupo Focal como método de coleta dados em pesquisa qualitativa na saúde e na enfermagem. **NBC-Periódico Científico do Núcleo de Biociências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 03, p. 38-46, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.15601/2238-1945/pcnb.v2n3p38-46>.

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias; BEDRAN, Patrícia Fabiana. Espelho, Espelho meu! Que professor sou eu? Investigando a identidade profissional de professores de língua na disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de Licenciatura em Letras. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 65-92, 2017.

BARCARO, Carla Fabiana. **A menina que falava inglês: a construção identitária de uma professora de inglês sob as lentes da pesquisa com base em narrativas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira *et al.* Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202221654>.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 153-186.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **SSLT**, Kalisz, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14746/sslts.2015.5.2.6>.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ANDRADE NETA, Nair Floresta; SILVESTRE RAMOS, Fabiano. Apresentação Dossiê "Emoções no ensino e aprendizagem de línguas: perspectivas interdisciplinares e contemporâneas". **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47677/glauks.v23i3.439>.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emotions in language teaching: A review of studies on teacher emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, Beijing, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.

BARREIRO, Cristhianny Bento. **Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3595?mode=full#preview-link0>. Acesso em: 04 jun. 2025.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, v. 3, n. 2, p. 74-87, ago. 2005.

BASTOS, Liliana Cabral. Narrativa e vida cotidiana. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 1. set. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/12548/9852>. Acesso em: 29 abr. 2026.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, n. esp., p. 97-126, ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>.

BENGEZEN, Viviane Cabral; SANTIAGO, Amanda Magalhães. A identidade docente na perspectiva da pesquisa narrativa. **Revista Coralina**, Goiás, v. 2, n. 2, p. 50-61, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/coralina/article/view/11142>. Acesso em: 04 jun. 2025.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 4, p. 20-26, 2006. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsist/article/view/1219/515>. Acesso em: 23 maio 2026.

BIESTA, Gert. Tornar-se presença: a educação depois da morte do sujeito. In: BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 55-80. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BLOOM, Benjamin S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives**. v. 1. New York: David McKay, 1956.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018.

BROSSI, Giuliana Castro. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BROSSI, Giuliana Castro; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A construção do agir docente por professoras de língua inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 65, p. 1-30, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e13180>.

CAETANO, Érika Amâncio. **Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CASTAÑEDA-TRUJILLO, Jairo Enrique. Reconstructing a personal story about being a teacher educator and a researcher. **HOW Journal**, v. 28, n. 3, p. 173-185, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19183/how.28.3.678>.

CASTILHO, Ataliba.; PRETTI, Dino. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T. A Queiroz, 1986.

CAVATTI, Giulianna Simões; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Emoções e Educação Linguística com Crianças. **Anais do XVII Encontro de Formação de Professoras/es de Línguas (ENFOPLE)**, Inhumas, v. 7, n. 1, p. 82-91, 2021. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/issue/view/389>. Acesso em: 04 jun. 2025.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019281/pdf>. Acesso em: 04 jun. 2025.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. São Paulo: Penso, 2009.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing grounded theory**: a practical guide through qualitative analysis. California: Thousand Oaks, Sage, 2006.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **Entre quatro binários**: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2. ed., rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLOMBO GOMES, Gysele da Silva. O peso do sofrimento pedagógico em episódios e histórias de vida. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 14, p. 88-104, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2019.38311>.

COLOMBO-GOMES, Gysele da Silva. **Narrativas de professoras e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteado pela Prática Exploratória**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COLOMBO-GOMES, Gysele da Silva; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. Campinas: Pontes Editores, 2024.

COLOMBO-GOMES, Gysele da Silva; NOGUEIRA, João Paulo da Mata. Identidades de professores de inglês: o que as dissertações entre os anos de 2016 e 2020 nos revelam? **Revista do GEL**, v. 20, n. 1, p. 99-134, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21165/gel.v20i1.3428>.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução.** 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre e na sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORADIM, Josimayre Novelli. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CORREA, Barbara Fernandes; KOERNER, Rosana Mara. Percepções dos professores de língua inglesa dos anos iniciais: formação inicial e desafios. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 50, n. 2, p. 640-654, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v50i2.82540>.

COSTA, Mariana Furio da. **Feminismos e a formação de professoras de inglês com crianças: uma aposta epistemológica sobre o currículo emergente.** 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; GAMERO, Raquel. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200005>.

D'ALMAS, Juliane. **Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento.** 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

DAY, Christopher. **A passion for teaching.** London: Routledge, 2004.

DAY, Christopher; QING, Gu. Teachers' Emotions: Well-Being and Effectiveness. In: SCHUTZ, Paul A.; ZEMBYLAS, Michalinos (ed.). **Advances in Teacher Emotions Research: The Impact on Teachers Lives.** New York, NY: Springer, 2004. p. 15-31.

DE GRANDE, Paula Baracat. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, Curitiba, v. 23, n. 23, p. 11-27, dez. 2011.

DENZIN, Norman K. The death of data? **Cultural Studies – Critical Methodologies**, v. 13, n. 4, p. 353-356, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/1532708613487882>.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154>.

DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, Claude. **A socialização.** Porto: Porto, 1997. p. 103-120.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular:** letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/publico/2012_AnaPaulaMartinezDuboc_VCorr.pdf. Acesso em: 25 abr. 2026.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (org.). **Novos letramentos em terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes, 2014. p. 209-229.

EARLY, Margaret; NORTON, Bonny. Language learner stories and imagined identities. **Narrative Inquiry**, v. 22, n. 1, p. 194-201, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.15ear>.

EGIDO, Alex Alves. **AZ de metodologia em pesquisa:** estudos qualitativos, linguísticos e educacionais. São Luís: EDUFMA, 2024.

EGIDO, Alex Alves; SANTOS, Clicy Anny de Oliveira; HESHIKI, Silvia Regina Akiko. Apropriação da grounded theory nos estudos da linguagem. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 11, n. 1, p. 19-37, jan./jul. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Silvia-Heshiki/publication/341792752_apropriacao_da_grounde_theory_nos_estudos_da_linguagem_grounde_theory_appropriation_in_language_studies/links/5ed4f72a92851c9c5e71fcfa/apropriacao-da-grounded-theory-nos-estudos-da-linguagem-grounded-theory-appropriation-in-language-studies.pdf. Acesso em: 06 maio 2026.

EGIDO, Alex Alves; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. “We Don't Need Another Hero”: Valuing Ongoing Local Praxiologies in the Teaching of English to (Very) Young Learners in Brazil. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; EGIDO, Alex Alves; PAULA, Karina Oliveira de (org.). **Latin America Writes Back: Praxiologies in Language Education**. London: Bloomsbury Academic, 2025. p. 51-70.

ELLINGSON, Laura L. **Engaging crystallization in qualitative research:** An introduction. London: Sage, 2009.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative social research**, Berlin, v. 12, n. 1, p. 1-18, jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>.

ENGSTRÖM, Yrjö. From design experiments to formative interventions. **Theory & Psychology**, London, v. 21, n. 5, p. 598-628, 2011. Disponível em: <https://lchcautobio.ucsd.edu/wp-content/uploads/2015/08/Engeström-2008-Draft-From-Design-Experiments-to-Formative-Interventions.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FABRI, Marcelo. O imprevisível capaz de mudar tudo: anotações sobre o fenômeno do acontecimento. **Phenomenology, Humanities and Sciences**, v. 2, n. 3, p. 366-372, 2021. DOI: <https://doi.org/10.62506/phs.v2i3.104>.

FADINI, Karina Antonia. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística:** (trans)formações de uma professora de inglês. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 3, n. 13, p. 557-572, 2020. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rd/article/view/11449/114115845>. Acesso em: 30 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Carla Conti; AVELAR, Michelly Gomes. Leitura do e no mundo digital: multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 91-108.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. XXIII.

FREUD, Sigmund. Prefácio à Juventude Desorientada de August Aichhorn. In: FREUD, Sigmund. **Freud (1937-1939)** - Obras Completas – Moisés e o monoteísmo, Compêndio de psicanálise e outros textos. v. 19. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GALVÃO, Ana Sara Manhabusque. **Agência docente na educação linguística com crianças**: Aspectos temporais e colaborativos. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/6a458b6a-5863-4e7e-a29e-3534d9e739de/content>. Acesso em: 28 abr. 2026.

GAMERO, Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Identidades e(m) representações sobre um curso sobre uso de novas tecnologias na educação continuada de professores de língua inglesa. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília-DF, v. 14, n. 2, p. 113-140, 2016. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v14i2.1413>.

GUIMARÃES, Renata Mourão; SANTCLAIR, Dllubia; SILVA, Kleber Aparecido da. O construto praxiologia em e para a linguística aplicada crítica: uma releitura freireana. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 10, n. 15, p. 43-56, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8436>. Acesso em: 02 maio 2026.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: Como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Gustavo Gili, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/108878273/A_Psicologia_das_Cores_Eva_Heller. Acesso em: 05 maio 2026.

KASPER, Samanta Antune; Egido, Alex Alves. Concepções de língua inglesa e educação linguística crítica com crianças: um olhar docente *In*: TONELLI Juliana Reichert Assunção (org.). **Encurtando distâncias**: pesquisas desenvolvidas em um curso lato sensu na modalidade de educação a distância para a formação de professores de inglês para os anos iniciais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 33-58.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em revista**, v. 10, n. 15, p. 124-138, 2004.

KLEIMAN, Angela; DE GRANDE, Paula Baracat. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 11-30, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraca/article/view/17045/13923>. Acesso em: 05 maio 2026.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência eo saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEITÃO, Bárbara Julia Menezello. **Grupos de foco**: o uso da metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo Sistema de Bibliotecas da USP. **Repositório – FEBAB**. Natal: UFRN, 2003. (Coleção SNBU v. 13). Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4730>. Acesso em: 30 maio 2026.

LEITE, Francisco. Teorizar com a Grounded Theory: um caminho metodológico para as pesquisas em comunicação. **Matrizes**, v. 17, n. 1, p. 165-192, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v17i1p165-192>.

LIMA, Ana Paula de. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

LIMA, Ana Paula; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: O que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos?. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 3, p. 643-663, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v16i3.79311>.

LIMA, Ana Paula; SOUZA NETO, Samuel de. A formação em serviço e o desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 23, p. 130-147, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/pt_BR/article/view/27929/20141. Acesso em: 06 maio 2026.

LINDE, Charlotte. **Life stories, the creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1971.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143065>.

MACHADO, Roberta de Freitas Souza. **Você é a estrela do show**: um estudo sobre os processos identitários e crenças de uma professora de inglês para crianças. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração: PCCol. *In*: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

MAGIOLO, Gabrielle Martins; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Educar crianças em línguas adicionais para a diversidade e justiça social: contribuições socio-interacionais do gênero história infantil. **Revista Letras Raras**, v. 11, n. 3, p. 304-330, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8170102>.

MAIA, Angelica Araujo de Melo; DANTAS, Rosycléa. Afetos e emoções em ações formativas com estudantes de Letras: um diálogo com o ensino remoto. **The Especialist**, Vitória, v. 46, n. 1, p. 612–639, 2025. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2025v46i1e68035>.

MALAGUZZI, Loris. Part I: History. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **The hundred languages of children**: The Reggio Emilia approach--advanced reflections. v. 49, 2. ed. New York, NY: Praeger, 1998.

MALTA, Liliane Salera. **“É preciso transver o mundo”**: a sensibilidade na educação linguística com crianças na perspectiva plural. 2024. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

MALTA, Liliane Salera. **Além do que se vê**: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MARTINS, Maria Silvinha Cararo; MARTINS, Celso Jorge. Imagem e identidade de professor: uma construção heterogênea. **Monumenta – Revista Científica Multidisciplinar**, Paraíso do Norte, v. 1, n. 1, p. 62-72, maio 2020. Disponível em: <https://revistaunibf.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/9/7>. Acesso em: 04 maio. 2026.

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. **O impacto do PDPI nas emoções-identidades do professor de inglês**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

MARTINS, Thais Blasio. **Tell me what it takes**: um estudo sobre ensinar inglês com crianças. 2022. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.) **Afetividade e emoção no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. v. 18. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-48.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MELLO, Dilma Maria de. **História de subversão do currículo, conflito e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras**, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13809/1/Tese2003.pdf>. Acesso em: 03 maio 2026.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. *In*: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-258.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Celia. **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes, 2011. p. 291-306.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (org.). **Formação de Professores de Línguas-Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MERLO, Marianna Cardoso Reis; MALTA, Liliane Salera. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans) formam. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS**, Campo Grande, v. 26, n. 51, p. 165-184, 2022.

MERLO, Marianna Cardoso Reis; MALTA, Liliane Salera. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans) formam. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS**, Campo Grande, v. 26, n. 51, p. 165-184, 2022.

MERLO, Marianna Cardoso Reis; MALTA, Liliane Salera. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans) formam. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS**, Campo Grande, v. 26, n. 51, p. 165-184, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/papeis.v26i51.14991>.

MIFSUD, Denise. Who Am I? Student Teachers and Their Narratives of Identity Perception, Construction and Performance. *In*: MIFSUD, Denise. **Professional Identities in Initial Teacher Education: The Narratives and Question of Teacher Agency**. London: Palgrave Macmillan, 2019. p. 85-125. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-76174-9_5. Acesso em: 12 maio 2026.

MIRANDA, Jaqueline Silva. **Nas cissuras da sala de aula:** um estudo de caso sobre o letramento crítico no ensino de inglês para crianças da rede pública. 2021. Dissertação (Mestrado em Mestre em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MÓR, Walkyria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. *In:* NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 219-235.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In:* ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã:** Por entre Discursos e Práticas. 2. ed., Edição Expandida. Campinas: Pontes Editores, 2015. p 31-50.

MONTEIRO, Andréa Cristina Gomes. **A profissionalização do docente de língua inglesa para o trabalho com a infância na escola.** 2017. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

MONTEIRO, Andréa Cristina Gomes; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. O professor de inglês para crianças: construção de si na relação com o outro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p. 221-238, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i1.5075>.

MURPHY, M. Shaun; ROMERO, Tania; BENGEZEN, Viviane. **O potencial das narrativas para a formação de professores.** São Paulo: Mercado de Letras, 2024.

NEVES, Maralice de Souza. Prefácio. *In:* MURPHY, M. Schaun.; ROMERO, Tania Regina de Souza; BENGEZEN, Viviane Cabral (org.). **O Potencial das Narrativas para a Formação de Professores.** Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 7-9.

NIAS, Jennifer. Thinking about Feeling: the emotions in teaching. **Cambridge Journal of Education**, v. 26, n. 3, p. 293-306, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning:** Extending the conversation. 2nd ed. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2013. Disponível em: <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%202013%20Intro.pdf>. Acesso em: 15 maio 2026.

NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Adelaide. Um professor nasce ou pode ser feito? *In:* LIMA, Diogenes Candido (org.). **Aprendizagem de língua inglesa:** histórias refletidas. Vitória da Conquista: UESB, 2010. p. 45-53.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. O que o ‘não’ nos diz: narrativas de licenciados em Letras que não se tornaram professores. *In:*

OLIVEIRA, Hélvio Frank de.; BICALHO, Poliene Soares dos Santos; MIRANDA, Sabrina do Couto de (org.). **Educação e diversidade: múltiplos olhares**. Goiânia: UEG, 2013. p. 117-138.

OLIVEIRA, Marilene Pereira; SILVA, Kely Cristina; SILVA, Márcia Cristina Ferreira; VALE, Rosilene Silva. A (re)significação de si e de práticas na construção de reexistências na formação de professores de LI na e para infância: relatos, experiências e saídas singulares. In: KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros (org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 171-192.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; PEDROSO, Eliana Regina Fritzen. A docência e seus saberes: o valor do testemunho para o ensino. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 202-210, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19980>.

PADILHA, Maria Itayra; NELSON, Sioban; BORENSTEIN, Miriam Susskind. As biografias como um dos caminhos na construção da identidade do profissional da enfermagem. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, v. 18, p. 241-252, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3861/386138058013.pdf>. Acesso em: 20 maio 2026.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira E. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>.

PARDO, Fernando da Silva. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e autoobservações**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PAVAN, Carlos Alberto Gonçalves. **Por inteiro e por extenso: o processo real de formação inicial de professores de línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10802/1/2012_CarlosAlbertoGoncalvesPavan.pdf. Acesso em: 25 abr. 2026.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PLASTINO, Caetano Ernesto. O conhecimento com base no testemunho. **Discurso**, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 9-24, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2017.141428>.

POMMER, Wagner Marcelo; POMMER, Clarice Peres Carvalho Retroz. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 2, p. 5-21, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v10i2.30250>.

PÔRTO, Walesca Afonso Alves; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 850-878, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL43-v14n3a2020-6>.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2015. Nota: Trecho do poema Para o Zé.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp, p. 137-162, 2002. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, Simone. Análise paradigmática e sintagmática em pesquisa qualitativa com dados de linguagem humana. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 147-171, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2018v21n2p147>.

REIS, Simone; EGIDO, Alex Alves. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, Simone (org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Edue, 2017. p. 227-250.

REIS, Valdeni da Silva; CAMPOS, Isabela de Oliveira. The Collaborative Presence of University for English Teacher Education with and in the School. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202546039>.

RICHARDSON, Laurel. New writing practices in qualitative research. **Sociology of Sport Journal**, Champaign, IL, v. 17, n. 1, p. 5-20, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1123/ssj.17.1.5>.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução de Alain François. Campinas: Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tiempo y narración. III**: El tiempo narrado. Madrid: Siglo XXI, 2003.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlo: Claraluz, 2008, p. 15-34.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Propostas para ingles no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de

Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/e-propostas-para-o-ingle3aas-no-ensino-fundamental-i-pc3bablico-plurilinguismo-transculturalidade-e-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 05 maio 2026.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries:** dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RORATO, Déborah Caroline Cardoso Pereira. **As identidades profissionais docentes em construção:** representações de professores egressos de um curso de pós-graduação. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão:** veredas. Editora Companhia das Letras, [1956] 2019.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa:** sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública. 2021. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/aacf1daf-014f-4fb0-b8fc-7ae35ae87ae2/content>. Acesso em: 25 abr. 2026.

ROSSI, Eliane Cavalher Solano. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês.** 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SANTOS, Douglas Freitas dos. **O tio de inglês nos meandros da autoetnografia:** decolonialidades e representatividades por meio do trabalho com material didático. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/64c53de8-87d9-4ab9-9ad1-63956d7f0a3a/content>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental:** fazer pedagógico e formação docente. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/428e7556-d41d-46b7-ae83-7e19f57447ce/content>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. **Revista Polifonia**, v. 28, n. 52, p. 233-259, 2021. Disponível em: <https://cms.unemat.br/storage/arquivos/editora/JtyeEtxJzOsMzRURxrij3kSAIEXEmkd0o68Dujxsg.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SECCATO, Mariana Guedes; SELBACH, Helena Vitalina. Apresentação. In: KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção;

GATTOLIN, Sandra Buttros (org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SECCATO, Mariana Guedes; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena Vitalina. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. **Revista Letra Magna**, Cubatão, v. 18, n. 29, p. 34-46, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2051>.

SILVA REIS, Valdeni da *et al.* A transgressão da extensão universitária nas fronteiras do aqui-agora: o Ensino-Aprendizagem de Línguas Amanhã e Além. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. 2, p. 150-173, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v25i2.28825>.

SILVA REIS, Valdeni da *et al.* A universidade e a travessia para um novo tempo: interrogando o (não) ser feliz em tempos incertos. **Cadernos Cajuína**, São Paulo, v. 9, n. 5, p. e249502-e249502, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i5.537>.

SILVA, Camila Mara Andrade. A formação contínua, o professor reflexivo e a sua (re)significação identitária. In: TILIO, Rogério; SANTOS, Marcelo; BARROS, Jaqueline (org.). **Questões identitárias no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 279-299.

SILVA, Janylla Barbosa; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a paixão pelo ensino de professores de inglês em formação inicial. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 381-408, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v16i2.77263>.

SILVA, Kely Cristina. **Ensino de inglês no Fundamental de Nova Lima-MG: acontecimento e efeitos de sentido nos dizeres dos professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Dissertação em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/e-dissertacao-final-cd-rom-kely-cristina-ensino-de-ingles-no-fundamental-i.pdf>. 25 abr. 2026.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des) construção**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/4d48e600-9a50-49ee-a8d0-9d5a95510e11/content>. Acesso em: 02 maio 2026.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. Triade rizomática de formação docente de Língua Inglesa: uma proposta de problematização da relação universidade-escola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 63, n. 1, p. 225-239, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/01031813v63i20248669111>.

SOUZA, Lediane Manfê de; BAUMGÄRTNER, Carmem Terezinha. Freire, presente! Escuta, diálogo e horizontalidade na formação continuada de professores de inglês. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 9, n. 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.12326>.

SOUZA-SANTOS, José Elderson de; RODRIGUES, Caroline Vieira. O que é e o que faz a linguística aplicada: uma introdução após estudos da linguagem em perspectiva transdisciplinar. **Revista Docentes**, v. 9, n. 27, p. 158-165, 2024. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1233/409>. Acesso em: 30 abr. 2026.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

TANACA, Jozélia Jane Corrente. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/6c0da5b0-836e-4526-b571-fabee6cd38e2/content>. 04 maio 2026.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2026.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é grounded theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Tradução: Carmem Lussi. Petrópolis: Vozes, 2011.

TELLES, João A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

TÍLIO, Rogério. A construção das identidades indisciplinadas/indisciplinadas de um linguista aplicado: uma reflexão autoetnográfica. **Revista Indisciplina em Linguística Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/rila/article/view/27251>. Acesso em: 12 mar. 2026.

TOLEDO, Stefani Moreira Aquino. **Ensino de língua inglesa como letramento crítico na escola pública: uma autoetnografia docente no contexto do Novo Ensino Médio**. 2025. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 62, n. 1, p. 58-73, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138670567v621202>.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Londrina: UEL, 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Professores de língua adicional para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, Simone (org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. p. 67-84.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; ÁVILA, Paula Aparecida. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 243-266, 2020.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; EGIDO, Alex Alves; MAGIOLO, Gabrielli Martins. Currículos que emanam das práticas: Reflexões sobre educação linguística em inglês com crianças no Brasil. **Journal of Curriculum and Pedagogy**, London, v. 21, n. 3, p. 318-340, 2024. DOI <https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2382198>.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re) pensar e (trans)formar durante a pandemia (Covid 19). **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15654>.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; SELBACH, Helena Vitalina; BROSSI, Giuliana Castro. **Praxiologias colaborativas na educação linguística** - em línguas adicionais - com crianças. Projeto de Pesquisa. [S. l.]: [s. n.], 2020.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia Souza. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia Souza; RIBEIRO, Thays Regina (org.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-40.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PEREIRA, Ewerton Aurelio Santos; DAMACENO, Izadora Amador. A formação de professores e professoras de inglês e as possíveis implicações para a educação linguística com crianças: respostas e propostas em meio às demandas da contemporaneidade. **Revista Letras**, Curitiba, n. 110, p. 23-46, jul./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5380/rel.v110i1.95498>.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena Vitalina; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Praxiologias colaborativas eo papel da universidadescola na formação de educadoras linguísticas com crianças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1-29, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202549873>.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena Vitalina; ZAMBALDI, Ana Luiza. Letramento em avaliação na perspectiva da justiça social para educadores de português como língua de acolhimento com crianças migrantes internacionais. **Revista X**, Curitiba, v. 19, n. 02, p. 353-378, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v19i2.94817>.

TONELLI, Juliana. Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2010.81.06>.

TUTIDA, Alessandra Ferraz. **Ensino de língua inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/c69d8fed-a56d-4d36-b8a3-bce83a18182d/content>. Acesso em: 25 abr. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, [1925] 1999.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5mSbBnHyHwQ4TjvDGWy9Dq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2026.

YIM, Yon; MERCER, Sarah. Teaching English on a desert island: primary school teachers' emotional experiences and professional identities. **System**, Amsterdam, v. 128, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103553>.

ZANOTELLI, Rovená Naumann. **Professores(as) em formação inicial como elaboradores(as) de material didático com foco na educação linguística com crianças**. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://space4.ufes.br/%2Fitems/%2F44585678-8762-4554-8e95-cf8e55b8da7e/%2Ffull&usg=AOvVaw2yI7EewLIRCnfDo1OaP8h&opi=89978449>. Acesso em: 22 abr. 2026.

ZANOTELLI, Rovená Naumann. Professores(as) em formação inicial e material didático para crianças: caminhos para ludicidade e criticidade. **Anais do Encontro de Formação de Professoras/es de Línguas (ENFOPLE)**, Inhumas, v. 10, n. 1, p. 2024. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/16307>. 30 maio 2026.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2026.

ZEMBYLAS, Michalinos. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Indianapolis, IN, v. 18, n. 4, p. 465-487, jul./ago. 2005. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/beyond-teacher-cognition-and-teacher-beliefs-the-value-of-1hbn1bnhtk.pdf>. Acesso em: 06 maio 2026.

ZEMBYLAS, Michalinos. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. **Teachers and teaching: theory and practice**, Milton, England, v. 9, n. 3, p. 213-238, ago. 2003. Disponível em: <https://soe.kuleuven.be/limbo/files/Zembylas-Emotions-and-teacher-identity-Poststructural.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

ANEXOS

ANEXO A – HISTÓRIA DO UBER

Saía da escola básica por volta das 16 horas para pegar o ônibus e conseguir chegar ao BH Shopping até as 17 horas e 10 minutos, horário exato do melhor transporte para a cidade de Ibirité e entrar na universidade às 19 horas.

Anel rodoviário na hora do trânsito pesado. Neste dia, não me recordo a razão, saí às 16 horas e 30 minutos e chamei um Uber para ir mais rápido. Ao chegar ao BH Shopping, ao invés de ele fazer o retorno e entrar no anel rodoviário, seguiu direto para o centro de Belo Horizonte! “Pelas barbas do profeta, Batman!”, pensei, e agora!? Com toda delicadeza que quem me conhece sabe que tenho, informei-lhe que havia pegado trajeto errado e que precisávamos voltar. Menino novo, educado, disse que seguia o GPS, ao que eu refutei: por esse caminho não chegaremos a tempo. Conseguimos fazer o retorno, mas novamente ele não pegou o anel, o aplicativo o direcionou para outro caminho que nem eu conhecia a princípio. Para não entrar em atrito, peguei meu terço e comecei a rezar! Percebi onde estava porque a estrada é caminho que leva para o santuário de Rosa Mística, avisei-lhe que estávamos na Serra do Rola Moça, mas, de repente, fomos conduzidos para uma estrada de terra dentro da Serra do Rola Moça. Olha, o cenário era lindo! Do alto do morro, você vê a cidade de BH toda iluminada, mas, do outro, uma trilha escura. Minhas orações se intensificaram, perguntei ao jovem motorista: o carro tem gasolina suficiente, aguenta este tipo de estrada? Ele respondeu: fiz revisão, tudo OK. A verdade é que nem ele sabia o que estava acontecendo, por isso preferi falar menos e rezar mais. Imagina se ficássemos perdidos nesse local. Depois de 45 minutos descendo ladeira e comendo poeira, vimos uma luz pequena, era uma estação de energia, chegávamos ao pé do morro, em seguida, asfalto e um caminhão de lixo, civilização! Ao que parece, esse local é divisa de um condomínio com a trilha de motoqueiros que dá acesso à Serra do Rola Moça, explicou-me a secretária da escola quando cheguei à universidade transtornada. Para surpresa minha e do motorista, atrasamos apenas 10 minutos do trajeto oficial, e ele argumentou não ter reconfigurado a rota porque perdemos o sinal de internet. Se o GPS calculasse outra rota, aí sim poderíamos ficar perdidos. Pediu desculpas pelo transtorno, nunca havia passado por essa situação e relatou que era novo na Uber. Bom, quantas lições. Quantos morros temos que subir e atravessar para chegar onde precisamos/devemos estar.

ANEXO B – CARTA DEVOLUTIVA FELICE

Carta Devolutiva

Estimado/ Estimada Professor/ Professora

É com grande alegria que escrevo esta carta devolutiva para você. Quero expressar minha gratidão por ter participado do grupo focal *on-line* com integrantes do grupo FELICE e respondido em formato de narrativa oral à pergunta motivadora do nosso trabalho de pesquisa: “Como se deu seu processo de identificação profissional com o ensino de inglês na infância?”.

O encontro realizado em 26 de abril do ano de 2025 faz parte da geração de dados da minha pesquisa de doutorado e, para além, é parte da sua história, das experiências vivenciadas de sua vida profissional e pessoal. Nela, são reveladas suas emoções e as identidades construídas, que, a partir das praxiologias, foram também (co)construídas por você e por mim, em nosso processo de TORNAR-SER. Fiz leituras e mais leituras do seu texto, no esforço ético de preservar sua narrativa, que me inspirou profundamente em meu próprio processo de construção identitária como professora educadora de inglês com crianças. Pautei-me em idôneos/as e renomados/as teóricos/as e pesquisadores/as que ancoram minhas interpretações e proposições. Por esse motivo, e por tantos outros, acredito nas infinitas possibilidades dessa nossa interlocução. Assim, reitero agradecimentos por sua contribuição nesta pesquisa.

Eu, Kely Cristina Silva, tenho atuado como professora educadora de inglês com crianças há mais de vinte anos, sou imensamente grata por encontrar/conhecer você e poder (co)construir nossas histórias, emoções identidades e praxiologias docentes. Essas movências me impulsionam a falar sobre nós como profissionais protagonistas de uma profissão/um trabalho comprometida/o com elas, as crianças, com a formação docente e a propagação da educação linguística na infância. Nesse mesmo caminho, e de modo pioneiro, faço menção honrosa à Prof.a Dr.a Juliana Reichert Assunção Tonelli, e a como as suas histórias de vida, como professora, educadora e formadora, têm nos sustentado. Obrigada por nos permitir e proporcionar, por meio do Projeto Praxiologias, nosso encontro, eu com ela, ela e nós (não podia faltar brincadeira do tempo de criança, né!!!), como pessoas, agentes, mas também nosso (re)encontro profissional com nós mesmos/as e com outros/as através da escrita de nossas narrativas. De fato, esse é o acontecimento do entrelaçar de si e do outro na construção identitária de professores/as de inglês com crianças.

Por tudo isso que compartilhei e, ademais, em compromisso ético com sua história, gostaria que você expressasse, por meio de comentários, suas considerações a respeito das interpretações feitas por mim sobre sua narrativa (em anexo). Saber de você

sobre o seu processo de construção identitária profissional contribuirá grandemente para esta pesquisa, para a formação docente nessa área, bem como para os avanços dos estudos da educação linguística na infância.

Na esperança de que poderei contar com sua valiosa contribuição, peço-lhe que envie um retorno até o dia / /2026! Na oportunidade, informe-me como gostaria de ser identificado na tese, com seu nome, um codinome ou como se encontra nesta fase: Felice X. As respostas deverão ser encaminhadas para o meu e-mail: kelycristina.teacher@gmail.com.

Com gratidão, afeto e forte abraço,

Kely Cristina Silva Professora de inglês com crianças / Doutoranda PPGEL-UEL

ANEXO C - DEVOLUTIVAS FELICERS

Muito incrível, Kely! Obrigado!

Você é demais!

Abraços.

Boa tarde Kely,

Encaminho o retorno, espero contribuir, e fiquei muito feliz e lisonjeada com sua análise tão doce e com propriedade.

Desculpe a demora no envio.

Prefiro que use "XXX" ao invés de Felice 3, uma vez que um trabalho tão potente e sensível, na minha percepção, precisa ter pessoalidade.

Beijinhos,
XXX

Querida Kely,

Agradeço por ter me enviado sua análise. Corroboro com todo o conteúdo apresentado e fico à disposição caso ainda precise de alguma coisa.

Obrigada pela sensibilidade e pela acolhida da minha fala e da minha pessoa. Fico muito feliz de poder fazer parte de sua pesquisa.

Atenciosamente
xxx

Kely, tudo bem?

Li sua carta devolutiva e concordo plenamente com o que você escreveu, com sua interpretação da minha fala. Você conseguiu compreender exatamente o que quis dizer e minhas angústias no início do trabalho com as crianças. Você soube me interpretar melhor do que eu mesma, rs. Gostei muito de ler, aprendi muito, não fazia ideia que era assim que se interpretava os dados, fazendo essa relação com a teoria. Obrigada pela rica oportunidade.

Abraço carinhoso!

Boa tarde, Kelly!

Fiquei muito feliz com a sua análise, pois ela conseguiu resumir bem como eu me senti ao participar do grupo focal, gostei dos apontamentos que trouxe e pude refletir sobre as minhas próprias palavras. Em um momento, você diz que eu não comentei sobre a razão pela qual eu aceitei o desafio de entrar em uma turma de crianças, então vou resumir como foi: recebi a proposta de trabalhar na escola em que estudava como aluna e, de alguma maneira, já sabia como as aulas "funcionavam", como era meu primeiro emprego, acreditei que a minha coordenadora iria me dar algumas dicas, porém isso não ocorreu e foi aí, que recorri aos vídeos do Youtube que mencionei, para ter um apoio enquanto planejava as minhas aulas. Sobre a identificação, pode usar o meu nome sem problemas nenhum, mas caso queira o código, também concordo.

Muito obrigada,

XXX

9