



DA IDEALIZAÇÃO NAS CARTAS DE INTENÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO NOS RELATÓRIOS FINAIS DE BOLSISTAS DO PIBID-UEFS

CAMPOS, Roberto Rodrigues¹

SANTOS JUNIOR, Luis Henrique Pereira dos²

Resumo: A formação docente constitui um processo dinâmico de construção identitária, atravessado pela tensão entre as expectativas iniciais sobre a docência e as experiências concretas vivenciadas no espaço escolar. Este estudo busca compreender como as experiências formativas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribuem para a construção da identidade docente de licenciandos do Subprojeto Língua Inglesa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Adotou-se uma abordagem qualitativa e descritiva, ancorada nos estudos sobre formação docente e narrativas na educação (Camargo, 2012; Delory-Momberger, 2015), com recurso ao método autobiográfico (Souza, 2006; Josso, 2007) para análise documental de cartas de intenção e relatórios finais de quatro bolsistas, identificadas como Bolsistas A, B, C e D. A análise evidenciou que os licenciandos ingressaram no programa com concepções idealizadas da docência e que o contato com a realidade escolar produziu deslocamentos significativos nessas percepções. Para a Bolsista A, o PIBID confirmou e ampliou suas expectativas pedagógicas; para a Bolsista B, representou um processo de redescoberta identitária, transformando motivações inicialmente externas em compromisso genuíno com a docência; para as Bolsistas

1 Doutorando em Estudo de Linguagens (PPGEL-UNEB), Professor Assistente do Departamento de Letras e Artes (DLA-UEFS), Bolsista Coordenador de Área do Subprojeto Língua Inglesa (PIBID-UEFS), Universidade Estadual de Feira de Santana, rrcampos@uefs.br.

2 Graduando em Licenciatura em Letras – Inglês (UEFS), Bolsista ID do Subprojeto Língua Inglesa (PIBID-UEFS), Universidade Estadual de Feira de Santana, luishenriquesantos0798@gmail.com.



C e D, a experiência revelou dimensões afetivas e socioculturais do ensino não previstas em suas projeções iniciais (Tardif; Lessard, 2008; Aragão, 2010). A tensão entre expectativa e realidade se configura como elemento estruturante da identidade profissional docente, reafirmando a relevância das narrativas autobiográficas como instrumentos de formação e de compreensão dos processos de aprender a ensinar.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas; Identidade docente; Formação inicial; Iniciação à docência; Ensino de inglês.

Abstract: Teacher education is a dynamic process of identity construction, shaped by the tension between initial expectations about teaching and the concrete experiences lived within school settings. This study aims to understand how the formative experiences of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribute to the construction of teaching identity among pre-service teachers enrolled in the English Language subproject at the Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A qualitative and descriptive approach was adopted, grounded in studies on teacher education and educational narratives (Camargo, 2012; Delory-Momberger, 2015), drawing on the autobiographical method (Souza, 2006; Josso, 2007) for documentary analysis of intention letters and final reports produced by four scholarship holders, identified as Scholars A, B, C and D. The analysis revealed that the pre-service teachers entered the program with idealized conceptions of teaching and that contact with school reality produced significant shifts in these perceptions. For Scholar A, PIBID confirmed and expanded her pedagogical expectations; for Scholar B, it represented a process of identity rediscovery, transforming initially external motivations into a genuine commitment to teaching; for Scholars C and D, the experience revealed affective and sociocultural dimensions of teaching not anticipated in their initial projections (Tardif; Lessard, 2008; Aragão, 2010). The tension between expectation and reality thus emerges as a structuring element of professional teaching identity, reaffirming the relevance of autobiographical narratives as instruments of teacher education and of understanding the processes of learning to teach.

Keywords: Autobiographical narratives; Teacher identity; Pre-service teacher education; Teaching initiation; English language teaching.



1 INTRODUÇÃO

A formação docente é, antes de tudo, uma travessia entre o ideal e o real, um percurso no qual o professor em construção confronta as projeções de um futuro pedagógico com as contingências da sala de aula. No Brasil, a articulação entre universidade e escola básica tem sido tema de debates recorrentes, especialmente no que tange à formação inicial de professores. Diante de um cenário educacional atravessado por precariedade estrutural, cujas marcas se inscrevem nas desigualdades que organizam o cotidiano escolar e nos impasses que atravessam o fazer docente, a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se configura como um espaço estratégico para tensionar o descompasso entre a formação acadêmica e a prática docente. Nesse contexto, as narrativas autobiográficas dos licenciandos se tornam registros fundamentais, pois permitem acessar, de forma subjetiva e analítica, o impacto das vivências na construção da identidade profissional do professor.

É nesse espaço dialógico entre expectativa e realidade que esta pesquisa se insere. Buscamos analisar, à luz das narrativas autobiográficas, como os bolsistas do PIBID-UEFS constroem suas percepções sobre o ensino e sobre si mesmos como futuros docentes. Para isso, comparamos as cartas de intenção escritas durante o processo seletivo do programa com os relatórios finais elaborados ao término da experiência. Ao examinar esses documentos, é possível observar como os licenciandos expressam inicialmente um idealismo que, ao longo do percurso formativo, é tensionado pelos desafios da sala de aula. A escola, muitas vezes romantizada nas expectativas, revela-se um espaço de enfrentamentos, adaptações e aprendizados que desafiam o docente em formação.

A problemática que orienta esta investigação emerge do modo como as narrativas autobiográficas dos bolsistas do PIBID-UEFS dão a ver o descompasso entre as expectativas construídas em torno da docência e as experiências efetivamente vividas no cotidiano escolar, movimento que conduz ao objetivo central do estudo, voltado à análise das experiências formativas no âmbito do PIBID como processo de constituição da identidade docente dos licenciandos, tal como se evidencia nas transformações que atravessam seus percursos e reconfiguram seus modos de se relacionar com a profissão.



2 METODOLOGIA

A investigação se inscreve no campo qualitativo, mobilizando uma abordagem de caráter descritivo ancorada nos estudos sobre formação docente e narrativas na educação (Josso, 2007; Camargo, 2012; Delory-Momberger, 2015). O material empírico é constituído por cartas de intenção e relatórios finais produzidos por bolsistas do PIBID-UEFS, tomados aqui como práticas discursivas nas quais se entrelaçam dimensões subjetivas da formação e as condições concretas do exercício docente. Nesse enquadramento, a análise narrativa desloca o foco da simples identificação de conteúdos para os modos pelos quais os sujeitos elaboram suas experiências ao longo do percurso formativo, tornando visíveis os processos de construção de sentido implicados nessas narrativas.

A pesquisa se desenvolve no âmbito do projeto *Narrativas (auto)biográficas de professores de inglês integrados na Educação Básica: percepções sobre experiências de cooperação profissional Universidade-Escola*, no qual se examinam os deslocamentos produzidos pela inserção dos licenciandos no espaço escolar. O recorte adotado permite acompanhar o trânsito entre expectativas iniciais, registradas nas cartas de intenção, e as leituras retrospectivas presentes nos relatórios finais, evidenciando transformações nas formas de implicação com a docência, que se reconfiguram ao longo do percurso. Esse enquadramento se alinha ao que Campos (2024, p. 364), em publicação anterior, descreve como o esforço do PIBID-UEFS em fazer “com que a Universidade assuma um compromisso, uma parceria com a Escola Básica, inserindo estudantes [...] na sala de aula, em processo de trabalho formativo-colaborativo, onde [...] possam conhecer o fazer docente tal como ele se apresenta na prática”.

Mais do que descrever trajetórias individuais, o estudo busca apreender regularidades e tensões que atravessam a formação inicial, tomando as narrativas como espaço de elaboração de sentido e como lugar onde se inscrevem condicionantes institucionais e sociais. Nessa direção, o interesse recai menos sobre a veracidade factual dos relatos e mais sobre aquilo que eles revelam acerca dos processos de constituição docente em contextos concretos de atuação.

A escolha pelo método autobiográfico ancora-se na compreensão de que as narrativas de si constituem, ao mesmo tempo, instrumento de



pesquisa e dispositivo de formação. Conforme Souza (2006, p. 46), trata-se de “compreender as relações entre o vivido e os fundamentos que estruturam e demarcam a opção e a aprendizagem do exercício docente”. Nessa perspectiva, a identidade profissional docente não surge de maneira instantânea ou isolada, mas como um reflexo das vivências acumuladas ao longo da trajetória – um processo que Josso (2007, p. 420) define como “conceber a construção da identidade [...] como um conjunto complexo de componentes”, elaborado por meio das atividades, contextos e situações que o sujeito considera formadoras. É nesse movimento que “o ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos e significando novas rotas a percorrer” (Kolb-Bernardes; Velloso, 2015b, p. 238). Documentos como cartas de intenção e relatórios finais não são, portanto, meros registros burocráticos, mas práticas de escrita de si que possibilitam aos futuros docentes ressignificar suas experiências e desenvolver um olhar mais crítico sobre seu papel na educação (Camargo, 2012).

O *corpus* é composto por cartas de intenção e relatórios finais de quatro bolsistas do Subprojeto Língua Inglesa do PIBID-UEFS, identificados como Bolsista A, Bolsista B, Bolsista C e Bolsista D, em conformidade com os princípios éticos de anonimização. Produzidos em momentos distintos da trajetória formativa, esses documentos possibilitam uma leitura longitudinal das narrativas, permitindo observar como as experiências vividas incidem sobre as formas de perceber e se posicionar diante da docência, produzindo deslocamentos ao longo da trajetória formativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que mais nos chamou atenção foi o choque entre o idealismo inicial e a realidade escolar. Nas cartas de intenção, os bolsistas expressam uma visão quase utópica da docência, na tentativa de elaborar um “documento no qual a pessoa deve declarar seus propósitos, objetivos, finalidades, de forma a persuadir o destinatário de que o candidato possui os requisitos necessários e pertinentes para ser selecionado para o projeto ou função almejada” (Dantas, 2022, p. 58). “Quero fazer a diferença”, “Acredito que a educação transforma vidas”, “Pretendo inovar no ensino de inglês” – essas



são algumas das frases recorrentes nos textos analisados. Essas declarações revelam uma crença forte na figura do professor como um agente de mudança, alguém que chega à escola para revolucionar práticas e impactar alunos de maneira decisiva. Essa visão, embora extremamente válida e necessária, muitas vezes não considera a complexidade do ambiente escolar. Tardif e Lessard (2008) alertam que a formação teórica do professor oferece um arcabouço fundamental, mas é no enfrentamento da realidade prática que ele desenvolve os saberes experienciados, aqueles que realmente moldam sua atuação profissional.

Ao lermos os relatórios finais, percebemos que a experiência no PIBID funcionou como um rito de passagem, pois, ao escrevermos nossos relatórios, “somos forçados a rever nossa atuação educacional, bem como nossos planos de ensino, materiais didáticos, recursos pedagógicos e documentos oficiais que orientam nosso trabalho” (Jordão; Martinez, 2015, p. 65). Muitos bolsistas mencionam a frustração ao se depararem com turmas desmotivadas, com a falta de recursos e até mesmo com a resistência dos próprios alunos ao ensino de inglês. Aragão (2010) destaca que o ensino não é apenas uma prática racional e técnica; ele é, sobretudo, um processo afetivo, onde as crenças e sentimentos dos professores interagem com as dos alunos, influenciando diretamente a dinâmica da sala de aula.

No início, muitos bolsistas relatam um sentimento de impotência diante da apatia dos alunos. À medida que se implicam em novas estratégias e ajustam suas práticas em diálogo com os supervisores, passam a reconhecer deslocamentos no cotidiano da sala de aula, ainda que sutis, mas significativos para quem vive o trabalho docente. Esse movimento inscreve a experiência do PIBID como um espaço formativo que exige disponibilidade para lidar com incertezas e reelaborar modos de agir. Nos relatos finais, o ideal de transformação se reconfigura à medida que se ancora em experiências concretas, em consonância com a reflexão de Delory-Momberger (2015), para quem as narrativas autobiográficas servem como instâncias de elaboração de sentido.

Nesse ponto, os relatos indicam um movimento recorrente em que o choque inicial com a realidade escolar convive com a permanência do desejo de seguir na docência. Esse deslocamento tensiona a relação entre experiência e constituição da identidade profissional, pois, como argumentam



Kolb-Bernardes e Velloso (2015a, p. 249), a formação docente se constitui como processo em que pensar sobre memória equivale a pensar sobre “escritas de si, nos ensinando a possibilidade de reinventar os gestos e de renascer”. Nos relatos, a docência deixa de ser concebida como domínio de conteúdo e passa a se inscrever em um campo mais amplo de relações e exigências que atravessam o cotidiano escolar. Por isso, acreditamos que essa tomada de consciência seja um dos maiores legados do PIBID.

Os relatos indicam que o idealismo dos bolsistas se reconfigura ao longo do contato com a realidade escolar, adquirindo novas inflexões. Nesse processo, a docência emerge como campo atravessado por permanências e deslocamentos, no qual o desejo de transformação se reinscreve em condições concretas de atuação. Essa dinâmica se torna visível nos depoimentos, que revelam percursos distintos: em alguns casos, a experiência no PIBID intensifica o investimento na docência; em outros, expõe fraturas que levam ao questionamento da própria escolha profissional. O contraste entre esses relatos evidencia o quanto a experiência prática pode atuar tanto como catalisadora de motivação quanto como desencadeadora de dúvidas e inseguranças, oscilando entre o entusiasmo da realização e o desalento das frustrações.

A Bolsista A iniciou sua participação no PIBID-UEFS imbuída de um desejo claro: inovar. Em sua carta de intenção, expressa a ambição de implementar “oficinas pedagógicas, que promovam atividades práticas e lúdicas, que trabalhem com as quatro principais habilidades da língua inglesa, fazem parte do meu projeto de contribuição para o PIBID” (Bolsista A, *sic*). No caso da Bolsista A, o choque entre teoria e prática foi menos abrupto. Seu relatório final revela que conseguiu concretizar seus planos e, mais do que isso, ampliá-los, uma vez que esteve “envolvida em uma variedade de atividades, incluindo a condução de oficinas educativas que trabalharam com as habilidades de *listening, speaking, reading e writing*, promovendo uma abordagem mais dinâmica e interativa para o aprendizado do inglês” (Bolsista A, *sic*)

Nesse caso, o foco recai sobre os efeitos da experiência na formação da bolsista, que, ao planejar e conduzir as oficinas, passa a reconhecer a centralidade de metodologias ativas no ensino de línguas. Agora, se, para a Bolsista A, o PIBID agiu como confirmação de um percurso já insinuado, na



trajetória da Bolsista B o que se observa é um deslocamento mais profundo, marcado por tensões entre expectativa e experiência. Sua carta de intenção projeta o programa como espaço de crescimento e aprendizagem, ancorado em uma visão ainda idealizada da docência:

O Programa de Iniciação à Docência será uma experiência de grande aprendizagem para minhas licenciaturas como professora de língua inglesa, onde exigirá um constante cenário de trocas e, ao mesmo tempo, um ambiente dinâmico e único, o que me proporcionará conhecimentos singulares para minha vida profissional após o PIBID. (Bolsista B, *sic*).

Ao longo do percurso, essa expectativa encontra a materialidade da prática e se reconfigura, abrindo espaço para um reposicionamento mais complexo diante da profissão. No relatório final, a experiência aparece atravessada por uma inflexão significativa: a docência deixa de ser horizonte idealizado e passa a ser elaborada a partir de motivações e conflitos antes não tematizados. A própria bolsista explicita esse deslocamento ao reconhecer que sua entrada no programa não se vinculava inicialmente a um projeto de docência: “Eu não queria aprender inglês com perfeição, eu queria aprender a me comunicar. Também nunca passou em minha mente trabalhar com o inglês” (Bolsista B, *sic*). Esse movimento inscreve sua trajetória no que Kolb-Bernardes e Velloso (2015a, p. 249) compreendem como “reconhecer-se incompleto”, em que a formação se constitui na tensão entre expectativas prévias e experiências que desestabilizam certezas. Nesse processo, o que estava dado como provisório passa a atuar como campo de descoberta e implicação.

A reconfiguração se aprofunda quando a bolsista passa a atribuir novos sentidos à docência, articulando experiência pedagógica e compromisso social: “Hoje desejo ser professora por acreditar que a educação pode salvar e confiar que posso ajudar pessoas se eu conseguir alcançá-las com o ensino de inglês” (Bolsista B, *sic*). Essa inflexão também atravessa sua compreensão do ensino de línguas, que deixa de se restringir ao domínio técnico e se inscreve em uma perspectiva mais situada, como evidencia ao afirmar que “ao trabalhar cultura brasileira a partir da língua inglesa, precisamos desconstruir seu caráter de língua estrangeira [...] para que possa ser visto com mais pertencimento pelos estudantes” (Bolsista B, *sic*). A



trajetória de B explícita, assim, um processo de constituição docente que se dá na negociação entre saberes e experiência, em consonância com Tardif e Lessard (2008), para quem a prática pedagógica se constrói no encontro entre o que se aprende e o que se vive.

A trajetória da Bolsista C evidencia um percurso atravessado por tensões entre expectativa e experiência, em que a docência se desloca de um horizonte idealizado para um campo mais complexo de atuação. Sua carta de intenção projeta o inglês como língua de circulação ampliada e vetor de oportunidades, ao afirmar que “o inglês é uma língua franca, portanto, é um idioma necessário para proporcionar oportunidades e novas possibilidades no cotidiano, principalmente nas mídias digitais.” (Bolsista C, *sic*). Esse enquadramento inicial sustenta uma visão orientada à aplicabilidade do ensino, ainda pouco atravessada pelas contingências do espaço escolar.

No contato com a prática, a experiência passa a ser reorganizada por demandas que excedem essa projeção inicial. A dinâmica da sala de aula, especialmente no contexto do Ensino Médio, impõe desafios relacionados ao engajamento dos estudantes e à mediação pedagógica em um cenário marcado pela circulação acelerada de conteúdos digitais – “consequência do período pós-pandêmico, ocasionando na falta de participação e interesse por conta do consumo de conteúdos rápidos influenciado pelo constante uso da internet” (Bolsista C, *sic*). Nesse processo, a dimensão afetiva emerge como elemento constitutivo do trabalho docente, incidindo diretamente sobre as possibilidades de aprendizagem, uma vez que ela acredita que “a afetividade impacta em uma melhoria da aprendizagem por causar conforto nos discentes.” (Bolsista C, *sic*).

A elaboração dessa experiência conduz a uma compreensão da docência como processo em construção, atravessado por ajustes, deslocamentos e reconfigurações identitárias. A própria bolsista sintetiza esse movimento ao registrar:

Por conta desse contato com o papel de ‘ser professora’, enxergo esse processo de formação como a construção de uma personagem - que através da jornada de erros e acertos, transforma-se em um espaço de desenvolvimento para lidar com as diferentes situações que estamos sujeitos dentro da sala de aula.” (Bolsista C, *sic*)



A imagem mobilizada explicita uma formação que se dá na prática, em permanente negociação com as situações vividas, onde o fazer docente se constitui menos como aplicação de um modelo prévio e mais como elaboração situada.

A trajetória da Bolsista D se inicia com expectativas orientadas por uma compreensão ampliada do PIBID como espaço de desenvolvimento acadêmico e profissional. Em sua carta de intenção, o programa aparece como instância de aprimoramento das habilidades docentes e de aproximação com as realidades do ensino: “O PIBID será uma oportunidade para aprimorar minhas habilidades e capacidades, além de proporcionar uma experiência que me ajudará a me tornar uma professora mais preparada e consciente das realidades do ensino.” (Bolsista D, *sic*). Esse enquadramento inicial projeta a docência como campo de preparação, ainda estruturado por uma expectativa de domínio progressivo das exigências da prática.

No decorrer da experiência, esse horizonte se reconfigura à medida que a bolsista se depara com situações que tensionam essa projeção inicial, deslocando o foco para dimensões que excedem o planejamento e o conteúdo programático. O contato com turmas heterogêneas e, em especial, a vivência com um aluno autista não verbalizado, inscrevem a docência em um campo que exige sensibilidade pedagógica e abertura a estratégias inclusivas:

Ao vivenciar o cotidiano de uma escola, percebi o quão desafiador é o trabalho do professor. A experiência prática de dar aulas, planejar atividades e interagir com os alunos proporcionou uma visão mais nítida do que envolve ser um professor. (Bolsista D, *sic*).

Percebemos, em seu relato, que sua experiência no PIBID aparece como instância de reconfiguração do olhar sobre o trabalho docente. Ao longo do programa, sua percepção do papel docente expandiu-se, deixando de ser apenas uma questão de planejamento e transmissão de conhecimento para se tornar uma prática ancorada no contexto sociocultural dos alunos.

Os casos de A, B, C e D indicam que a experiência formativa no PIBID-UEFS assume configurações distintas entre os bolsistas. Em A, o programa se articula a expectativas já delineadas, enquanto, em B, a experiência se desdobra como processo de reconfiguração identitária; nas trajetórias de C e D, a docência se constitui no enfrentamento de demandas concretas do



cotidiano escolar, que deslocam percepções e reorganizam modos de atuação. Esse conjunto explicita a formação docente como campo atravessado por percursos singulares, marcados por deslocamentos que se inscrevem no próprio fazer pedagógico. As narrativas autobiográficas analisadas evidenciam, assim, a centralidade da experiência prática na constituição da identidade docente, tornando visíveis formas de implicação com a docência que se transformam no encontro com as condições reais de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, analisamos as narrativas autobiográficas dos bolsistas do PIBID-UEFS, evidenciando as tensões entre expectativas formativas e a realidade concreta da escola. Os relatos evidenciam a formação docente como um processo dinâmico, não linear, atravessado por desafios e por continuas reconfigurações de sentido.

Se a sala de aula, para muitos, surge como um espaço de confirmação de ideais, para os bolsistas investigados, ela também se revelou um campo de experimentação, onde a teoria encontra a imprevisibilidade da prática.

Esse achado se articula ao objetivo central da pesquisa, ao evidenciar o papel das experiências formativas do PIBID na constituição da identidade docente dos licenciandos. Os dados indicam que esse processo assume configurações distintas entre os sujeitos, como se observa nas trajetórias de A, B, C e D. Em alguns casos, o programa reforça disposições previamente esboçadas; em outros, desloca percepções e reorganiza modos de se implicar com a docência. Ao longo desse percurso, consolida-se uma compreensão mais densa do fazer docente, marcada por maior grau de criticidade e elaboração reflexiva.

A abordagem autobiográfica, frequentemente marginalizada nas discussões sobre formação de professores, revelou-se essencial para capturar essas transformações. As análises das cartas de intenção e dos relatórios finais indicam que as emoções e as experiências práticas desempenham um papel central na construção da identidade docente – dimensões que dificilmente emergiriam em abordagens quantitativas. Ao examinar suas trajetórias, percebemos que a formação vai além do domínio de metodologias e conteúdos, tratando-se de um constante diálogo entre o sujeito-professor e as circunstâncias que o desafiam.



Por fim, esta pesquisa reafirma a importância das narrativas autobiográficas na formação docente. Longe de serem meras anotações pessoais, esses relatos são instrumentos valiosos para compreender como se dá o processo de aprender a ensinar. Mais do que isso, os dados apontam para a centralidade de programas formativos capazes de articular preparação técnica e espaços efetivos de reflexão sobre a profissão. Tornar-se professor se configura, nesse contexto, como um processo contínuo de elaboração de sentido, no qual a prática atua como instância formativa que incide diretamente sobre a constituição do sujeito docente.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. **Crenças, Discursos e Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010.

CAMARGO, C. G. Autobiografia: um olhar na profissão como docente de língua estrangeira. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 6, n. 1, 2012, p. 162-174. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1407/110> 0.

CAMPOS, R. R. Narrativas autobiográficas em cartas de intenção do PIBID-UEFS: percepções iniciais sobre experiências e seus impactos na formação inicial docente. In: Carlinda Leite; Preciosa Fernandes. (Org.). **Construindo Conhecimento em Educação**: Livro de Atas do IV Seminário Internacional CAFTe/XIV EIFORPECS 2023. 1ed. Porto: CIEE/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2024, v. 1, p. 361-370.

DANTAS, S. O. **Cartas de intenção em processos seletivos acadêmicos**: efeitos de sentido sobre o PET Letras UFU e a imagem de aluno-candidato. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5050>.

DELORY-MOMBERGER, C. Narrativa de Investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada.



In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015.

JORDÃO, C. M.; Martinez, J. Z. Entre aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas: Pontes, 2015.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, vol. XXX, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf.

KOLB-BERNARDES, R.; VELLOSO, L. M. Experiências biográficas: reconhecer-se incompleto. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015a.

KOLB-BERNARDES, R.; VELLOSO, L. M. Narrativas autobiográficas entre a arte, o corpo e o afeto. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 234-247, jul./dez. 2015b. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/529/501>.

SOUZA, E. C. Abordagem Biográfica e Formação de Professores: Conceitos, perspectiva formativa e autoformativa. In: SOUZA, E. C. (Eds.) **O Conhecimento de si**: Estágio e narrativas de formação de professores. Editora DP&A, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Ofício de Professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.