



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PGLA)**

**Identificações Docentes, Letramento Crítico e Educação Linguística Crítica na
Autoetnografia de uma professora de inglês**

Heloisa Melo da Silva

**BRASÍLIA-DF
2025**

Heloisa Melo da Silva

**Identificações Docentes, Letramento Crítico e Educação Linguística Crítica na
Autoetnografia de uma professora de inglês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestra em Linguística Aplicada na Área de Concentração: *Linguagem, Práticas Sociais e Educação* e na Linha de Pesquisa: *Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas*.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana
Mastrella-de-Andrade

**BRASÍLIA-DF
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mi

MELO DA SILVA, HELOISA MELO DA SILVA
IDENTIFICAÇÕES DOCENTES, LETRAMENTO CRÍTICO E EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA CRÍTICA NA AUTOETNOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DE
INGLÊS / HELOISA MELO DA SILVA MELO DA SILVA; orientador
MARIANA MASTRELLA DE ANDRADE MASTRELLA DE ANDRADE. Brasília,
2025.
111 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada)
Universidade de Brasília, 2025.

1. identificação docente. 2. Autoetnografia. 3.
letramento crítico. 4. educação linguística crítica. 5.
formação de professores de línguas. I. MASTRELLA DE ANDRADE,
MARIANA MASTRELLA DE ANDRADE, orient. II. Título.

Heloisa Melo da Silva

**Identificações Docentes, Letramento Crítico e Educação Linguística Crítica na
Autoetnografia de uma professora de inglês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestra em Linguística Aplicada na Área de Concentração: *Linguagem, Práticas Sociais e Educação* e na Linha de Pesquisa: *Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas*.

Defesa defendida em 29 de julho de 2025.

Banca examinadora formada pelas(os) professoras(es):

Prof.^a Dr.^a Mariana Mastrella-de-Andrade
Universidade de Brasília (UnB) – Presidenta

Prof. Dr.^a Luciana Kinoshita da Silva
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) – Membro titular externa

Prof.^a Dr.^a Erika Suellem Castro da Silva
Universidade do Estado do Pará (UEPA) – Membro titular externa

Prof. Dr. Avram Stanley Blum
Universidade de Brasília (UnB) – Suplente

Dedico este trabalho a todas as professoras que já se sentiram insuficientes, exaustas ou deslocadas. Àquelas que quase desistiram, mas ficaram. Àquelas que são força para que outras professoras continuem. Dedico também ao meu pai, que me ensinou desde cedo que “*a filha do pobre só vence pela educação*” e nunca mediu esforços para me fazer vencer. À minha mãe, que me ensinou o valor do estudo com o exemplo, não com palavras. Ao meu querido esposo, que me ouviu, releu comigo tantas vezes os escritos deste trabalho e me deu forças para continuar. Aos meus irmãos, que cresceram comigo acreditando na educação de qualidade. Este trabalho é resultado de um coletivo de pessoas que valorizam demais a educação para deixá-la de lado e que seguem lutando, todos os dias, pela sua dignidade e transformação.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é, de certa forma, revisitar os encontros que fizeram esse trabalho acontecer e que encontros significativos eu tive.

Aos meus pais Silvestre e Hicleia, meus irmãos Silvana e Andrey e meu esposo Marcelo que me ajudaram a chegar até aqui com muito amor e força para realizar mais esse sonho.

À minha orientadora, Dra. Mariana Mastrella-de-Andrade, meu carinho e minha admiração profunda. Obrigada por me acompanhar com firmeza e gentileza, por confiar nas minhas ideias mesmo quando nem eu sabia direito onde elas iam dar. Sua escuta atenta e suas provocações teóricas abriram caminhos que eu nem imaginava possíveis. Você não foi só orientadora, foi minha luz em momentos escuros.

Aos professores e professoras que marcaram minha trajetória, especialmente na graduação e no mestrado, minha gratidão por cada aula, cada texto e cada pergunta lançada. Com vocês aprendi a ver mais, a pensar mais, a me perder nas dúvidas e, ali, encontrar potência.

Aos meus queridos colegas e amigos do mestrado, Milena, Ana e Álison, que me ajudaram a transformar Brasília em lar. Em especial ao Pedro, meu amigo brasiliense que dividiu comigo inúmeros dias na biblioteca da Universidade, lendo as centenas de textos que sustentam este trabalho, e que se tornou família.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PGLA da Universidade de Brasília –UnB, obrigada por me lembrar que a pesquisa pode (e deve) ser também um ato de afeto, resistência e transformação.

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando (Guimarães Rosa, 1994, p. 24-25).

RESUMO

Esta dissertação objetiva discutir os sentidos construídos em torno da profissão de professora de língua inglesa, articulando conceitos de língua, linguagem e educação linguística em perspectivas críticas. Trata-se de uma autoetnografia centrada na subjetividade e reflexividade da pesquisadora (Adams; Jones; Ellis, 2016), com base na análise de episódios formativos narrados (Moita Lopes, 1994) que mobilizam afetos, tensões e contradições presentes no processo de tornar-se professora. As análises revelam como concepções distintas de língua, linguagem e educação linguística atravessam as praxiologias docentes e (re)significam a docência ao longo do tempo. Sentidos de fracasso, exaustão e impotência, anteriormente associados a ideais normativos de competência, são ressignificados como marcas de resistência e recusa frente à precarização e desvalorização da profissão. O contato com o letramento crítico e a educação linguística crítica emerge como processo contínuo, construído nas praxiologias (Pessoa; Silva; Freitas, 2021), nas leituras teóricas, na gestão escolar e no ato de empreender, impactando profundamente a práxis da autora e ampliando seu compromisso com uma educação voltada à justiça social. Os resultados apontam que teorias críticas possibilitam a reinterpretação de sentidos atribuídos à língua, à linguagem e à docência, contribuindo para a construção de uma práxis mais consciente e engajada. Portanto, conclui-se que narrar a própria trajetória profissional à luz de referenciais críticos constitui um potente exercício de formação contínua e de reinvenção pedagógica em contextos marcados pelo neoliberalismo, pelas colonialidades e pela precarização docente.

Palavras-chave: identificação docente; autoetnografia; letramento crítico; educação linguística crítica; formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss the meanings constructed around the profession of English language teacher, articulating concepts of language, languaging, and language education through critical perspectives. It is an autoethnography centered on the subjectivity and reflexivity of the researcher (Adams; Jones; Ellis, 2016), based on the analysis of narrated formative episodes (Moita Lopes, 1994) that mobilize affections, tensions, and contradictions present in the process of becoming a teacher. The analyses reveal how different conceptions of language, languaging, and language education traverse teaching praxiologies and (re)signify the profession over time. Feelings of failure, exhaustion, and powerlessness previously associated with normative ideals of competence, are reinterpreted as marks of resistance and refusal in the face of the precarization and devaluation of the profession. The encounter with critical literacy and critical language education emerges as a continuous process, built in praxiologies (Pessoa; Silva; Freitas, 2021), theoretical readings, school management, and the act of entrepreneurship, deeply impacting the author's praxis and expanding her commitment to an education oriented toward social justice. The findings suggest that critical theories enable the reinterpretation of meanings attributed to language, languaging, and teaching, contributing to the construction of a more conscious and engaged praxis. Therefore, it is concluded that narrating one's own professional trajectory through critical frameworks constitutes a powerful exercise in continuous teacher education and pedagogical reinvention within contexts marked by neoliberalism, colonialities, and the precarization of teaching.

Keywords: teacher identification; autoethnography; critical literacy; critical language education; teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aprovação da minha mãe e prima no vestibular de Letras-Português na UFPA (janeiro de 2007).....	37
Figura 2 – Em uma das escolas particulares em que trabalhei, em Parauapebas-PA (2015–2017).....	43
Figura 3 – Em escolas particulares que trabalhei, em Parauapebas-PA (2015-2017).....	45
Figura 4 – Aprovação em Licenciatura em Física (UFPA), Parauapebas-PA (2016).....	59
Figura 5 – Material da 13ª aula do nível intermediário da Dibs Online English School, focada em praticar o Present perfect, adjectives e promover a reflexão pessoal das alunas (produzido em 2024).....	77
Figura 6 – Festa surpresa de aniversário organizada pelo 6º ano – 11/09/2019.....	85
Figura 7 – 3ª aula do nível básico: pronomes possessivos, profissões e descrição de terceiros (produzido em 2023).....	90
Figura 8 – 15ª aula do nível pré-avançado: perguntas sobre desigualdades globais (produzido em 2023).....	92
Figura 9 – Material da 15ª aula do nível básico: prática do Simple Past (produzido em 2023).....	93
Figura 10 – Com a professora Dra. Mariana, em aula da disciplina Formação de Professores de Línguas, UnB (2023).....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
2. GEPLIDF – Grupo de Estudos de professoras/es de Línguas do Distrito Federal
3. ILF – Inglês como Língua Franca
4. LA – Linguística Aplicada
5. LAC – Linguística Aplicada Crítica
6. LC – Letramento Crítico
7. PA – Pará
8. PBF – Programa Bolsa Família
9. PGLA – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
10. PIB – Produto Interno Bruto
11. PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
12. RAIS – Relação Anual de Informações Sociais
13. SINDILIVRE IDIOMAS/MG – Sindicato dos Cursos Livres de Idiomas do Estado de Minas Gerais
14. SINPRO/MG – Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais
15. SISU – Sistema de Seleção Unificada
16. TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
17. UFPA – Universidade Federal do Pará
18. UnB – Universidade de Brasília
19. UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Justificativa da pesquisa.....	18
1.2 Objetivos da pesquisa.....	19
1.3 Perguntas de pesquisa.....	21
2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	22
2.1 O tipo de pesquisa.....	22
2.2 Justificativa da escolha da metodologia.....	26
2.3 A minha contextualização como professorapesquisadora.....	29
2.4 Geração do material empírico.....	30
2.4.1 Memórias.....	31
2.4.2 Fotografias.....	31
2.5 Análise do material empírico.....	32
2.6 Aspectos éticos.....	33
3 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TORNO DA PROFISSÃO PROFESSORA DE INGLÊS.....	35
3.1 Ser professora de inglês como possibilidade de acesso, trabalho e renda.....	35
3.1.1 Professora de inglês sem licenciatura versus com licenciatura.....	41
3.1.2 Professora de inglês versus Instrutora de idioma.....	50
3.2 Fracasso, exaustão, isolamento, frustração e impotência na docência.....	55
3.2.1 A exaustão docente como sintoma de um modelo educacional adoecido.....	59
3.2.2 Ser professora sem rede de apoio, o isolamento docente em cena.....	62
3.2.3 A frustração e impotência diante da ilusão do controle docente.....	64

3.2.4 A violência na escola enquanto professoramulher.....	69
3.3 A autonomia docente: professora autora e empreendedora.....	72
4 LETRAMENTO CRÍTICO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: AFETOS E DESLOCAMENTOS NA PRÁXIS E IDENTIFICAÇÃO DOCENTE.....	80
4.1 Não se pode falar de educação sem amor.....	84
4.2 Pesquisa Científica e Letramento Crítico: conexões necessárias.....	86
4.3 Repensando a Docência de inglês: uma atuação política e crítica.....	88
4.4 Reexistir pela formação docente: O papel da Formação contínua na Práxis Crítica.....	94
4.5 Empreender, reexistir: a gestão como extensão da práxis crítica.....	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104

1 INTRODUÇÃO

Educação é isto: o processo pelo qual nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim. Como disse Fernando Pessoa: “Eu sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim”. [...] Meu corpo é um corpo enfeitado: porque o meu corpo aprendeu as palavras que lhe foram ditas, ele se esqueceu de outras que, agora permanecem mal... ditas... (Rubem Alves, 2000, p. 27-28).

O desejo de realizar esta pesquisa surgiu em mim enquanto professora de inglês após a formação inicial, momento em que retornei à sala de aula carregando a ‘bagagem’ teórica sobre ensino e aprendizagem¹ que a graduação me proporcionou. Foi a partir desse reencontro com a prática docente, agora atravessada por outras lentes, que emergiram questionamentos sobre minhas próprias identificações como educadora. A cada aula ministrada, percebia que já não era a mesma, pois minhas experiências, percepções e posicionamentos estavam em constante transformação. Esse movimento interno despertou em mim a necessidade de compreender mais profundamente o processo de identificação docente, reconhecendo nele uma lacuna que me atravessa e que desejo investigar.

A minha identificação como professora de inglês, de maneira consciente, começou após eu fazer 6 meses de curso de inglês, em uma escola de idiomas na cidade em que residia, Parauapebas-Pará, em 2015. Com a realidade da falta de professoras de inglês na cidade, tive a oportunidade de começar a minha carreira como professora/instrutora de língua inglesa aos 17 anos, antes mesmo de adentrar a universidade para a formação inicial formal. O interesse em já começar a trabalhar foi por motivos financeiros, assim como a maioria de minhas colegas² de profissão.

Ao mesmo tempo que eu aprendia a língua inglesa mais e mais, ia trabalhando em diversos ambientes educacionais, com o objetivo de ensinar a língua da mesma maneira que aprendia, objetivando que as alunas conseguissem ter, principalmente, fluência e proficiência

¹ O uso da expressão “ensino e aprendizagem” na introdução deste trabalho é intencional e pontual. A partir da página 17, introduzo o termo “educação linguística” (Beltrão, 2006) para fazer minhas análises como autora, o termo se alinha de forma mais coerente aos fundamentos teórico-críticos aqui adotados.

² Como falarei sobre identificações, irei aqui me adiantar e já afirmar umas de minhas identificações como mulher, professora e feminista. Irei escrever essa pesquisa no feminino me apoiando no comportamento da professora Dra. Debora Diniz (2013) ao informar aos leitores sobre a “coerência textual à minha existência”, o que não significa que esta pesquisa não deva ser lida de maneira significativa por professores de outros gêneros. Mas, pelo fato do lugar especificamente dos homens como ser universal ser tão bem “assegurado na pesquisa acadêmica é que arriscarei a transgressão de escrever [...] no feminino” (p. 15). E, talvez, isso possa causar um estranhamento assim como causou em mim quando assisti uma aula inaugural do Curso de Letras da Universidade de Brasília, proferida em 19 de setembro de 2023, ministrada de maneira proposital no feminino pelo professor Dr. Marcos Bagno. Como afirma o professor “a população do curso de Letras é majoritariamente feminina”, e como “ser humano é ser na linguagem, e ser na linguagem é empregar a linguagem como instrumento transformador da sociedade, e nossa sociedade machista, sexista e misógina precisa urgentemente ser transformada” (p. 1). Aula inaugural. Disponível em: <https://www.dropbox.com>. Acesso em: 12 abr. 2024.

no idioma (sem ao menos ter clareza dos conceitos do que isso seria de fato). Ser professora de inglês, para mim, era exclusivamente saber ensinar os aspectos linguísticos da língua, e saber a língua, ao me ver naquele momento, era legitimamente saber falar a mesma, considerando que apenas ensinar os aspectos linguísticos seria o suficiente para que minhas alunas aprendessem a oralizá-la. Lembro-me também do discurso motivacional que usava com elas, um discurso extremamente neoliberal e mercantilista³, de que aprender a língua inglesa traria apenas o benefício de um emprego com um bom salário e viagens internacionais.

Em 2017, tive a feliz surpresa de ser aprovada pelo SISU⁴ no curso de Letras-Inglês na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará — UNIFESSPA, na cidade de Marabá-PA a 169 quilômetros da cidade que eu residia com minha família. Então, iniciei a minha caminhada na graduação, inclusive, três anos depois, tive a oportunidade de trabalhar na rede da escola de idioma na qual estudei em 2015 e foi quando percebi que nada havia mudado no currículo, ensino e nem no material didático, mesmo tendo se passado cinco anos que fui aluna da escola.

Isso, de fato, me assustou muito na época, pois ficava me perguntando: terei que ser essa professora de inglês até o fim de minha carreira? Ensinarei as mesmas coisas previstas em um material totalmente descontextualizado e desatualizado da realidade das estudantes? Afinal, que professora sou eu? Que língua é essa que ensino? Por que tenho que ensinar a língua dessa forma? Reconheço que tudo isso ainda é um processo recente em minha vida e essas questões sempre me seguirão, uma vez que somos sujeitas à incompletude, como afirma Freire (2009, p. 50), “onde há vida, há inacabamento”.

Assim, na graduação, pude refletir sobre muitas crenças⁵ que eu tinha em relação a minha práxis⁶ (Freire, 1970), e algumas dessas crenças começaram a ser questionadas, como aquelas que me faziam acreditar que o ensino de inglês só poderia ser feito com materiais produzidos em países como Estados Unidos e Reino Unido, e que eu deveria ensinar minhas

³ Laval (2019, p. 17) ao discutir sobre a ideologia neoliberal na educação expõe que: “A escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”, dessa forma a escola muda seu objetivo de ajudar no desenvolvimento do ser humano como ser social crítico, para capital humano a favor de uma sociedade mercadológica.

⁴ Sistema de Seleção Unificada - sistema usado por universidades públicas para selecionar candidatas para ingressar em cursos de graduação.

⁵ O termo “crenças” é utilizado aqui de maneira geral, sem aprofundamento nas diferentes definições teóricas propostas na área, pois não constitui o foco central deste trabalho. A escolha visa apenas facilitar a comunicação de determinadas ideias sem compromisso com uma abordagem conceitual específica.

⁶ Para Paulo Freire (1970), Práxis é uma ação pensada, consciente, refletida, e sustentada por teorias. As teorias são as reflexões críticas sobre a realidade existente e a prática envolve ações que devem ser transformadoras, e essas reflexões e ações alteram a realidade.

alunas a falarem como “nativas” desses países. Também acreditava que eu, como professora, seria menos capacitada do que uma “nativa” do idioma ao ensinar a língua inglesa, mesmo se essa suposta “professora nativa” não tivesse a formação e capacitação que eu tinha, ou seja, “essa percepção denuncia um certo entendimento de educação, de língua e de sociedade” (Araújo, 2021, p. 12-13). Entretanto, lidar agora com essas “incertezas” na sala de aula com minhas atuais estudantes, após a graduação e no mestrado, me faz sair de cada aula mais intrigada e angustiada sobre que tipo de educadora sou hoje e que tipo de educadora quero me tornar. A que/quem servem minhas praxiologias⁷?

O momento decisivo para o início desta pesquisa foi quando comecei a ler os materiais para ingresso no programa de mestrado em Linguística Aplicada – LA. Fiz como hooks (2017), vim buscar cura na teoria. Os textos da disciplina de *Formação de Professores de Línguas* do PGLA⁸, ministrada pela professora Dr^a Mariana Mastrella-de-Andrade, me ajudaram a iniciar esse processo de cura de maneira mais orientada, pois pude refletir através das teorias críticas e relacionar estas a minha práxis, tal como o conceito de língua como prática social, em que a linguagem é um dos elementos que participam na construção social das realidades (Fairclough, 2008; Moita Lopes, 2006, 2012; hooks, 2017). Apoio-me no pensamento de Pessoa e Urzêda-Freitas (2016, p. 154), quando afirmam que “a língua pode restringir e, ao mesmo tempo, criar possibilidades identitárias”. Ou seja,

[...] em uma aula de inglês, podemos, docentes e discentes, aprender língua como sempre fomos levados a acreditar, mas, ao mesmo tempo, podemos, aprender quem somos, como nos tornamos o que somos e o que podemos nos tornar por meio da linguagem (Pessoa e Urzêda-Freitas, 2016, p. 134).

Esses saberes têm ajudado a redirecionar minha práxis, observando e refletindo de maneira mais crítica sobre os objetivos de minhas aulas de língua inglesa em meu contexto. A partir desses entendimentos, busco me posicionar em minha práxis, numa tentativa de fazer um ensino crítico através do Inglês como Língua Franca - ILF (Siqueira; Barros 2013). Para os autores (2013), o ILF é a língua usada entre diferentes falantes de origens linguísticas distintas em que as diferenças culturais e linguísticas são valorizadas desconsiderando assim, o inglês patentado da nativo[a] americano[a] ou britânico[a]. Mas, sem ser uma “língua neutra, totalmente esvaziada de cultura, que serve apenas um objetivo utilitário, operado numa ‘zona franca’, ‘terra de ninguém’, desconsiderando-se, por exemplo, as cargas ideológicas e cultural que cada falante traz para a interação” (2013, p. 9). Dessa forma, o ILF promove a

⁷ Para Pessoa, Silva e Freitas (2021), praxiologias são, de forma direta e crítica, a fusão viva entre teoria e prática. São o que acontece quando o que eu acredito (minhas epistemologias, meus referenciais teóricos) se mistura com o que eu faço em sala de aula.

⁸ Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB.

comunicação eficaz e respeitosa sem ter a norma padrão e gramatical como competência comunicativa essencial, mas sim a capacidade de negociar os significados e se adaptar a diferentes formas de usar a língua nos diversos contextos interculturais.

Por conseguinte, trabalhar com essa abordagem pluricêntrica do inglês que é o ILF, em que não há um centro, mas vários, é, como argumentam os autores Siqueira e Barros (2013, p. 20), reconhecer e valorizar a heterogeneidade entre as estudantes, é “vislumbrar e encampar uma abordagem de ensino intercultural, mais reflexiva e crítica”. Ou seja, agir de maneira mais crítica e reflexiva colocando em questão as crenças que constituem minhas identificações docente e minha práxis em sala de aula e nesse viés tento possibilitar a “cada falante e aprendiz de inglês refletir sobre sua própria realidade sociolinguística, ao invés da realidade mítica e inatingível do falante nativo” (Jenkins, 2006 *apud* Siqueira; Barros, 2013, p. 19).

Assim, venho buscando, com esforço com minhas estudantes em sala de aula, relacionar o ILF à abordagem do letramento crítico – LC (Menezes de Souza, 2011; Carbonieri, 2016; Monte Mór, 2007; Fortes, 2018). A autora Carbonieri (2016, p. 133) defende que:

[...] o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que, porventura, surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizadas, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais.

Logo, o letramento crítico tem me instigado a um fazer mais consciente e autônomo visando a minha transformação social e a de minhas alunas. Hoje, busco fazer de minhas aulas um momento de conscientização social para debater e criar a sociedade que quero vivenciar (Ramos *et al*, 2023), usando a língua como prática social e direcionando “o inglês a fazer o que quer[emos] que ele faça” (hooks, 2017, p. 233).

Porém, quando me preocupo com o tipo de educação que quero oferecer, acredito que devo me preocupar de maneira indissociável com as minhas identificações como professora de Língua Inglesa, como agente dessa educação. Acredito que, quando me coloco como *professoraprendiz* em constante formação sobre minha práxis, consigo criar oportunidades para questionar e refletir sobre a educação linguística que faço e a que quero fazer no local que atuo.

Usarei o conceito de educação linguística ao invés de ensino e aprendizagem, pois entendo que ensino e aprendizagem não dá conta da concepção de língua que adotarei aqui, uma vez que a concepção de língua e linguagem definem não só as praxiologias mas também as metodologias (Beltrão, 2006) e abordagens de ensino que são adotadas. Para Beltrão (2006, p. 184),

a nossa proposta de educação linguística, com base nas noções de letramento, de competência e de construção de conhecimento procura superar a visão de língua como um sistema estável e imutável de signos. Compreendemos a língua como um fenômeno histórico, social e ideológico, por meio do qual os sentidos e as significações são construídos nas interações verbais. Assim, saber uma língua ultrapassa o domínio da competência linguística do sujeito-falante.

Sendo que, quando me refiro ao ensino e aprendizagem, me coloco em uma posição limitante de agente que detém todo conhecimento que precisa ser ensinado a minha aluna e que essa aluna está em minha sala de aula apenas para aprender o que tenho a ensinar. Por essa questão, educação linguística é o termo mais coerente à formação docente que irei propor neste trabalho, pois acredito que ensinamos e aprendemos continuamente (Freire, 2009). Da mesma forma, para Beltrão (2006, p. 184) “a educação linguística visa recuperar vozes, dar espaço para diferentes discursos, falar e escrever para compreender o mundo e intervir sobre ele”.

Penso que, no ensino intercultural crítico do ILF, é essencial ser uma “professora mediadora cultural” ou “professora interculturalista” (Byram, 2002; Serrani, 2005 *apud* Siqueira; Barros, 2013, p. 19), pois, essa identificação docente “precisa reconhecer que o inglês da pós-modernidade valoriza a heterogeneidade de cada ato comunicativo, assim como de povos e culturas que estão dentro e fora dos eixos comerciais do ensino de línguas”.

Identificar-me como essa professora de inglês tem me custado muitas ignorâncias, como achar que somente a formação inicial já me seria o suficiente para dar conta de todas as demandas da sala de aula e que não há necessidade de estudar outras e novas teorias, que eu já estava “formada” para ser professora de língua. Por outro lado, o mestrado, como formação contínua, tem me movimentado a uma busca de desenvolvimento constante para dar conta das trocas em sala de aula, pois, “um professor que trabalha sob uma perspectiva do ILF, mais do que nunca, ele sabe que está no meio, na divisa, nas fronteiras que permitem trocas mais leais que ‘um espelhinho em nome da catequização indígena’” (Siqueira; Barros, 2013, p. 21).

Por isso, tenho tentado identificar-me como essa professora intercultural, que se alinha também com o conceito de língua como prática social e de ILF, uma vez que, “em tempos de língua franca, os papéis e as atitudes devem ser outras” (Siqueira; Barros, 2013, p. 28). E essa identificação tem causado em mim uma grande ansiedade de ter que dar conta de algo que

ainda estou aprendendo a ser, sinto-me cada vez mais como uma “estrangeira” em minha práxis, encontro-me em crise. E esta crise tem sido necessária para mudanças em minhas praxiologias.

1.1 Justificativa da pesquisa

Busco compreender aqui o conceito de identificação como um processo subjetivo, dinâmico e em constante movimento, que diz respeito à forma como me constituo e me reconheço como determinada pessoa em determinados contextos. Para Hall (2014, p. 106), a identificação é “construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal”, é também “como uma construção, como um processo nunca completado - como algo sempre ‘em processo’ ” (p. 106).

Isto é, o processo de identificação é caracterizado como contínuo e indeterminado, dependendo de nossos movimentos dinâmicos de reconhecimento enquanto sujeitos sociais. Assim, para o autor, o exercício de identificação está relacionado à “questão da subjetivação”, que envolve não só a auto identidade, mas também é influenciado por diversos fatores sendo estes: sociais, culturais, linguísticos e pelas relações de poder.

Nessa mesma perspectiva, Woodward (2014) discute o termo “subjetividade” para relacionar com as identificações que fazemos e que fazem parte da nossa construção enquanto sujeitos sociais. Para a autora, “a ‘subjetividade’ sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções⁹ conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem nós somos’” (p. 56). No entanto, Woodward (2014, p. 56) complementa que, “nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade”.

Dessa forma, a autora conclui que, as “posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (2014, p. 56), tornando assim o processo de identificação inerente a todos os aspectos que produzem às nossas subjetividades, logo produzem também a maneira como nos identificamos. Assim, a identificação não é apenas um reflexo do que se é, mas também um campo de constante negociação e reinvenção de como nos vemos e nos definimos ao longo da vida.

⁹ Neste trabalho, utilizo o termo “emoções” em um sentido amplo, sem me deter nas classificações ou discussões conceituais existentes na literatura. Essa decisão se justifica pelo fato de que o aprofundamento teórico sobre o conceito não é central para os objetivos da pesquisa.

Apoio-me em Hall (2014), quando argumenta que, a maneira que nos identificamos não é algo fixo e unificado, são múltiplas e “construídas ao longo de discursos” (p. 108). Este ainda complementa que é precisamente por isso que “nós precisamos compreendê-las como [identificações] produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (2014, p. 109)”.

Dessa forma, acredito que problematizar os discursos que atravessam minhas identificações docentes me leva a refletir sobre minhas praxiologias e, consequentemente, sobre o tipo de educação linguística que produzo nos espaços em que atuo. Pensar criticamente as práticas sociais que me constituem (Porto; Mastrella-de-Andrade, 2020) tem sido uma forma de me perguntar: que professora venho sendo e que professora desejo ser?

Ao longo deste trabalho, busco criar oportunidades para tensionar minhas identificações docentes, por isso, escolho discutir essas posições na minha práxis, como tentativa de afirmar minha própria realidade. hooks (2019, p. 92-93) diz que:

Como sujeitos, as pessoas têm o direito de definir sua própria realidade, estabelecer suas próprias identidades, nomear sua história. Como objetos, a sua realidade é definida por outros, a sua identidade é criada por outros, sua história somente é nomeada de maneiras que definem sua relação com aqueles que são sujeitos.

Inspirada por esse pensamento, compreendo que assumir uma postura crítica exige mais do que adotar novos conceitos: requer o enfrentamento das praxiologias, políticas e ideológicas que sustentam o ensino de inglês tradicional e despolitizado. Assim, busco uma formação docente crítica que me permita romper com esses moldes, e faço isso não apenas como profissional, mas também como sujeito social, como alguém que deseja contribuir com a construção de uma educação mais justa e transformadora.

1.2 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre práxis da formação docente e os sentidos construídos em torno da profissão professora de inglês, por meio da análise da minha trajetória de vida e da construção da minha identificação como docente. A partir de perspectivas críticas, investiguei como diferentes concepções de língua, linguagem e educação linguística embasaram e transformaram minhas praxiologias ao longo do tempo. Dessa forma, tenho como objetivos específicos:

1. Analisar os sentidos atribuídos à profissão docente de inglês ao longo da minha trajetória, com base nos conceitos de língua, linguagem e educação linguística.

2. Problematicar a influência das perspectivas de letramento crítico e educação linguística crítica na reconstrução das minhas praxiologias e identificação docente.

Para Pessoa, Silva e Freitas (2021, p. 16), as praxiologias são:

Nossas epistemologias [conhecimentos científico/teorias] fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. O termo substitui *teorias*, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é uma forma de interpretar o argumento de Freire (1970) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Usar os dois é dicotomizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área.

Logo, problematizar minhas praxiologias envolve refletir sobre os discursos teóricos/epistemológicos que moldam minhas práticas pedagógicas.

O objetivo desta pesquisa não é promover uma homogeneização do discurso e de educação, mas construir entendimentos de educação linguística crítica, e esse diálogo consistirá na tentativa de (des)(re)construir minhas identificações docente, partindo do pressuposto que elas não são fixas e estáveis, porém são passíveis de (des)(re)construção no/pelo discurso (Hall, 2014; 2019; Pôrto; Mastrella-de-Andrade, 2020; Basoni, 2022; Basoni; Merlo, 2022; Kinoshita, 2022). Assim, falo sobre a língua que ensino e das palavras que me marcam (Mastrella-de-Andrade, 2007; Alves, 2000) para compreender as diversas/múltiplas/fluidas/móveis identificações que tenho ao exercer a profissão de professora de inglês.

Para Hall (2019), as identidades como representação em geral são tomadas como fixas a partir de um cenário de nacionalidade. Então, dentro de um cenário de nação, de uma língua, de um território, um povo, constrói-se uma identidade imaginada que se homogeneiza num imaginário construído. Logo, discutir minha representação como professora de inglês para o exercício da docência, se faz necessário a partir de uma perspectiva crítica, pois sem esse olhar para a construção desses papéis, reforço as perspectivas já veiculadas nos discursos muitas vezes homogeneizantes presentes no imaginário das pessoas. Este, portanto, será um esforço de desenvolver uma consciência crítica e um questionamento constante (Pennycook, 2021) sobre minhas identificações docente sempre que achar necessário e assim transformar a língua que ensino em algo a mais que a simples língua do opressor, tomar a língua como espaço de resistência em minha práxis (hooks, 2017).

Entendo que essa não será uma pesquisa fácil sobre as minhas identificações, haja vista que “discuti-las requer desestabilizar crenças e valores que nos[me] constituem como sujeitos; envolve encarar as injustiças que nos cercam e das quais fazemos parte, algo

igualmente desafiador para professores/as e alunos/as” (Porto; Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 869). Aceito como um desafio pessoal e social para tomar consciência de quem sou e como sou representada na sociedade, como uma urgência que guiará minhas praxiologias. Me apoio em Moita Lopes (2012, p. 12) quando afirma ser

[...] necessário formar professores ensinando-os a entender que linguagem é prática social. É lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana e que, portanto, pensar somente a língua como base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político.

1.3 Perguntas de pesquisa

Basoni e Merlo (2022, p. 80), em suas pesquisas de doutoramento, assumiram a formação docente contínua não como um processo para se adquirir técnicas ou modelos pedagógicos, mas como um processo de reflexão sobre as práticas, ou seja, “um processo em que o falar de si leva a uma identificação profissional que contribui para mudanças de/nas práticas”. As professoras apresentaram reflexões acerca de suas praxiologias e do processo de suas formações docentes que contribuíram para o reconhecimento de suas identificações profissionais e, posteriormente, para o engajamento de uma práxis mais criativa e inclusiva. De modo semelhante, este trabalho tem o intuito de contribuir com a minha formação contínua, podendo causar impacto positivo em minha práxis para uma educação linguística mais reflexiva e crítica. Para isso, proponho as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que sentidos atribuo à profissão de professora de inglês ao longo da minha trajetória e como esses sentidos se relacionam com minhas concepções de língua, linguagem e educação linguística?
2. De que maneira o contato com o letramento crítico e com a educação linguística crítica afeta minha práxis e minha identificação docente em minha trajetória?

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Existe a vulnerabilidade de revelar-se, de não ser capaz de tomar de volta o que você escreveu ou ter qualquer controle sobre como os leitores vão interpretá-lo. É difícil não sentir que sua vida está sendo criticada, bem como o seu trabalho. [...] Também existem muitas recompensas, por exemplo, você vem a compreender a si mesmo de maneira mais profunda. E com a compreensão de si mesmo passamos a compreender os outros. A autoetnografia fornece uma avenida para fazer algo significativo para si e para o mundo [...] (Bochner; Ellis, 2000, p. 738).

Neste capítulo, serão discutidos os percursos metodológicos que orientam esta pesquisa, de natureza autoetnográfica, um método de pesquisa qualitativa, que tem como base a subjetividade e a reflexividade da pesquisadora (Adams; Jones; Ellis, 2016). Este processo contribui para a (des)(re)construção das minhas identificações docentes enquanto professora de língua inglesa no contexto da minha formação profissional, pessoal e social. O material empírico, composto por minhas narrativas¹⁰, geradas a partir de minhas memórias (Chang, 2008) e fotografias do meu arquivo pessoal (Tonin, 2018), será analisado à luz do interpretativismo de Moita Lopes (1994), por proporcionar significados, resultado do processo de reflexividade, e estes constituirão o foco de análise desta pesquisa.

2.1 O tipo de pesquisa

A autoetnografia é uma abordagem qualitativa que alia métodos autobiográficos e etnográficos, em que a pesquisadora usa suas próprias experiências como uma lente para explorar aspectos socioculturais do encontro entre os “eus” (auto) com os “outros” (etno) na escrita (grafia) (Adams; Jones; Ellis, 2016). Para os autores, as experiências pessoais da pesquisadora são utilizadas para descrever e criticar as crenças e práticas através da reflexividade cuidadosa que consiste em relembrar as experiências vividas, as identificações, relações, em um movimento de rememorar e refletir como estes influenciam a relação com os outros.

É importante lembrar-se de que na maioria dos estudos onde o eu e o pessoal são estudados, não é porque o ‘eu’ do pesquisador é mais importante do que o ‘eu’ dos outros. Geralmente você não escolhe fazer autoetnografia porque você tem algum interesse específico ou particular, você escolhe esses métodos porque acredita que o estudo do seu próprio ‘eu’ pode lançar luz sobre questões de importância geral (Ericksson, 2010, p. 94, tradução minha)¹¹.

¹⁰ No contexto da autoetnografia, o termo “narrativa” refere-se a uma prática reflexiva por meio da qual o vivido é revisitado de forma crítica e situada (Ellis; Bochner, 2000). Mais do que relatar eventos, narrar é um modo de pensar e escrever a experiência, reconhecendo sua natureza complexa, fragmentada e em constante construção.

¹¹ Todas as traduções são livres feitas por mim. “It is important to remember that in most studies the self and the personal is studied, not because the researcher’s ‘I’ is of more importance than the ‘I’ of others. Usually, you do not choose to do self- and auto-ethnography because you are of any specific or particular interest, you choose these methods because you believe the study of your own ‘I’ can shed light on issues of general importance”.

A autoetnografia transforma experiências pessoais em conhecimento, enfatizando a subjetividade como um meio de análise e conexão com o coletivo (Bochner; Ellis, 2000). Woodward (2014, p. 56) defende o conceito de 'subjetividade' [como] a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre 'quem nós somos'. No contexto autoetnográfico, a experiência pessoal é o foco da investigação, enquanto a subjetividade é a lente interpretativa que conecta o individual ao social (Bochner; Ellis, 2000). Isso implica que a subjetividade funcionará como uma lente que permite dar sentido a essa experiência e conectá-la a questões mais amplas da sociedade.

Logo, ao explorar minhas próprias histórias, estou também revelando aspectos sociais e culturais que moldam minhas identificações. Dessa forma, minha subjetividade como autoetnógrafa é tanto uma fonte de conhecimento quanto uma ponte para a compreensão de experiências coletivas, viabilizada pelo processo de reflexividade.

O papel da reflexividade, na produção autoetnográfica, serve para questionar minha relação entre os “eus” - “*selves*” - e os “outros” - “*others*” (Adams; Jones; Ellis, 2015). Para os autores, no processo autoetnográfico a reflexividade “consiste em voltar atrás em nossas experiências, identidades e relacionamentos para considerar como eles influenciam nosso trabalho atual” (p. 33)¹². No mesmo sentido, para Santos (2017, p. 218), a reflexividade “impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação”. Desse modo, nesta pesquisa, a reflexividade é um processo contínuo de análise crítica das minhas próprias experiências, emoções e posicionamentos. Ao revisitar minhas vivências, conectá-las ao coletivo e questionar meus próprios preconceitos, transformo minha subjetividade em uma ferramenta de investigação.

Esse movimento entre o “eu” e os “outros” amplia minha escrita para além do pessoal, possibilitando a construção de um conhecimento mais profundo, ético e significativo. Compreendo, assim, que esse processo de reflexividade é contínuo, tornando-me cada vez mais consciente das minhas próprias influências na produção do conhecimento. Como afirmam Jones, Adams e Ellis (2016, p.11), “para a maioria de nós, a autoetnografia não é simplesmente uma forma de conhecer o mundo; tornou-se uma maneira de estar no mundo, que exige viver conscientemente, emocionalmente e reflexivamente”¹³.

¹²Tradução de: “Reflexivity consists of turning back on our experiences, identities, and relationships in order to consider how they influence our present work”.

¹³Tradução de: “For most of us, autoethnography is not simply a way of knowing about the world; it has become a way of being in the world, one that requires living consciously, emotionally, and reflexively”.

Uma autoetnografia não é um relato pessoal ou uma autobiografia, pois não se concentra apenas na narrativa de vida da autora, também não é um desabafo pessoal sem análise, nem é uma pesquisa neutra e sem objetivo, muito menos uma simples opinião pessoal, experiência isolada ou descrição de fatos sem reflexão. Adams, Jones e Ellis (2015, p. 13) dizem que “histórias autoetnográficas são demonstrações artísticas e analíticas de como chegamos a conhecer, nomear e interpretar experiências pessoais e culturais”¹⁴, e para desenvolver uma autoetnografia “usamos nossa experiência [pessoal] para envolver nós mesmos, outros, cultura(s), política e pesquisa social”¹⁵ (p. 13).

Por isso, ainda de acordo com os autores, no fazer autoetnográfico temos que lidar com “a tensão entre perspectivas internas e externas, entre prática social e restrição social”¹⁶ (p. 13). Eles argumentam, então, que a autoetnografia como método de pesquisa:

Usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar crenças, práticas e experiências culturais. Reconhece e valoriza os relacionamentos de um pesquisador com os outros. Usa autorreflexão profunda e cuidadosa — normalmente chamada de “reflexividade” para nomear e interrogar as interseções entre o eu e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político. Mostra “pessoas no processo de descobrir o que fazer, como viver e o significado de suas lutas”. Equilibra rigor intelectual e metodológico, emoção e criatividade. Esforça-se por justiça social e para tornar a vida melhor (2015, p. 13)¹⁷.

O objetivo da escrita autoetnográfica é transformar experiências individuais em um conhecimento compartilhável, conectando o pessoal ao coletivo de maneira crítica e reflexiva. Adams, Jones e Ellis (2016, p. 31) argumentam que, “por sua vez, os autoetnógrafos fornecem uma perspectiva que outros podem usar para dar sentido a experiências semelhantes”¹⁸, permitindo que elas se apropriem dos conhecimentos ali compartilhados para refletir e aplicar em suas próprias vidas modificando assim suas realidades (Ellis, 2004), caracterizando-a como importante método científico de pesquisa.

Para Adams, Jones e Ellis (2016, p. 34), a autoetnografia “fornece *insights* sobre experiências sociais que não podemos observar diretamente, porque as experiências ocorrem

¹⁴Tradução de: “Autoethnographic stories are artistic and analytic demonstrations of how we come to know, name, and interpret personal and cultural experience”.

¹⁵Tradução de: “We use our experience to engage ourselves, others, culture(s), politics, and social research”.

¹⁶Tradução de: “The tension between insider and outsider perspectives, between social practice and social constraint”.

¹⁷Tradução de: “Uses a researcher’s personal experience to describe and critique cultural beliefs, practices, and experiences. Acknowledges and values a researcher’s relationships with others. Uses deep and careful self-reflection—typically referred to as “reflexivity” to name and interrogate the intersections between self and society, the particular and the general, the personal and the political. Shows “people in the process of figuring out what to do, how to live, and the meaning of their struggles.” Balances intellectual and methodological rigor, emotion, and creativity. Strives for social justice and to make life better”.

¹⁸Tradução de: “In turn, autoethnographers provide a perspective that others can use to make sense of similar experiences”.

em seu próprio tempo, ininterruptas pela presença do pesquisador”¹⁹. Na Obra *Handbook of Autoethnography* de Adams, Jones e Ellis (2016) é possível refletir melhor sobre o intuito da pesquisa autoetnográfica como um método de pesquisa que busca romper com as normas de práticas de pesquisas com ideais positivistas e com a falta de representação dos corpos – em sua maioria corpos historicamente oprimidos – principalmente da pesquisadora em si, isso porque,

A suposição de objetividade é uma das noções mais problemáticas no trabalho científico social tradicional. Além disso, a objetividade obscurece as voltas que os projetos de pesquisa geralmente realizam. Como observa Ronai (1995, p. 421), a pesquisa científica social tradicional é impessoal; não contabiliza os ‘avanços intuitivos, começos falsos, erros, extremidades soltas e acidentes felizes que compõem a experiência investigativa (2016, p. 35).²⁰

Desse modo, a pesquisa autoetnográfica surge da necessidade de desafiar a visão tradicional da pesquisa científica que muitas vezes prioriza a objetividade e distância da pesquisadora de seu objeto de estudo. A ideia central da autoetnografia é, portanto, que a subjetividade e as vivências individuais podem ser fontes legítimas de conhecimento, desde que analisadas de maneira reflexiva e crítica (Adams; Ellis; Jones, 2016).

A ideia de autoetnografia tem suas raízes na antropologia e na sociologia, especialmente nos estudos etnográficos (Hayano, 1979), que envolvem a imersão da pesquisadora em um determinado grupo ou cultura para compreendê-los de dentro. No entanto, enquanto a etnografia tradicional foca no “outro”, a autoetnografia volta-se para o “eu” como ferramenta para entender questões sociais mais amplas (Santos, 2017).

Nos anos de 1970 e 1980, a autoetnografia começou a ganhar força, principalmente com a crise da representação nas ciências sociais, como em 1975 quando Karl Heider utilizou o termo autoetnografia para expor um trabalho em que pessoas de determinados locais se referiam à sua própria cultura. Logo, as pesquisadoras passaram a questionar se era possível narrar a realidade de forma totalmente objetiva e alheia às questões subjetivas (Goldschmidt, 1977; Hayano, 1979). Autores como Carolyn Ellis (2004), Arthur Bochner (2000) e Heewon Chang (2008) foram fundamentais na consolidação da autoetnografia como um método legítimo de pesquisa. Seus trabalhos contribuíram para legitimar a escrita do “eu” como uma via potente de produção de conhecimento, especialmente nas ciências humanas e sociais.

¹⁹Tradução de: “Autoethnography also provides insight into social experiences that we cannot observe directly, because the experiences occur in their own time, uninterrupted by a researcher’s presence”.

²⁰Tradução de: “The assumption of objectivity is one of the most problematic notions in traditional social scientific work. In addition, objectivity obscures the twists and turns research projects often take. As Ronai (1995, p. 421) notes, traditional social scientific research is impersonal; it fails to account for the ‘intuitive leaps, false starts, mistakes, loose ends, and happy accidents that comprise the investigative experience’ ”.

2.2 Justificativa da escolha da metodologia

Após ler autoetnografias de professoras de línguas, algumas me marcaram significativamente (Tonin, 2018; Basoni, 2022; Merlo, 2022) e senti que devia trilhar o mesmo caminho neste momento. Ao ler cada texto, me perguntava e tentava imaginar o movimento que cada professora fazia para poder analisar suas narrativas, inter-relacionando suas experiências pessoais, suas praxiologias com o social e suas estruturas culturais, e os impactos que cada análise causava nelas e, conseqüentemente, em suas práxis.

Na obra “Idéias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês” (2018), fruto da dissertação de mestrado em Linguística Aplicada da professora Josiane Prescendo Tonin, curiosamente e felizmente no mesmo programa de pós-graduação ao qual pertenço hoje, é possível refletir sobre como suas experiências com a língua inglesa e a docência moldaram suas identificações como docente. Desde suas primeiras vivências, influenciadas pelo contexto familiar, até sua atuação atual como professora, Tonin explora, sob uma perspectiva decolonial, como esses momentos contribuíram para sua construção como educadora.

Me inspirei na tese de doutorado em linguística da professora Isabel Cristina Gomes Basoni, de título “Espelho, espelho meu, que professora sou eu? Reflexos e refrações sobre a formação do professor de língua portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico” (2022). Pois, no seu percurso investigativo, a autora usa a metáfora do espelho para representar o seu processo formativo, que revisita e desconstrói suas crenças sobre a docência. Nessa reflexão, ela defende que as professoras devem assumir um papel ativo em sua própria formação para enfrentar os desafios dos “novos” letramentos exigidos pela praxiologia.

Já no trabalho “Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação” (2022), também tese de doutorado em linguística da professora Marianna Cardoso Reis Merlo, a pesquisadora analisa sua trajetória formativa como educadora de inglês para crianças e desconstrói, no âmbito da linguística aplicada sob a perspectiva decolonial, suas identificações enquanto docente.

Todos esses trabalhos foram conduzidos de maneira autoetnográfica, em que as professoras destacam suas subjetividades para evidenciar como suas trajetórias pessoais influenciam suas formações como docentes. Suas identificações enquanto professoras estão intrinsecamente ligadas às suas crenças e emoções, assim, a leitura dessas autoetnografias

teve um impacto significativo em mim, tanto em minhas praxiologias quanto em minhas identificações como professora de inglês, e explorarei esses efeitos mais adiante.

Para mim, como pesquisadora, essa reflexividade que é desenvolvida no fazer e na leitura da autoetnografia é o mais interessante, pois acredito que esta tem o poder de causar grandes impactos em nossas identificações e consequentemente nas nossas práxis. A reflexividade no processo autoetnográfico “nos pede para reconhecer explicitamente a nossa investigação em relação ao poder” (Adams; Jones; Ellis, 2016, p. 33), pois implica questionar as normas estabelecidas sobre a temática em estudo.

Nesse sentido, Fairclough (2008) destaca que a hegemonia não opera apenas por coerção, mas também por persuasão e consentimento, levando as pessoas a aceitarem relações de poder como algo natural ou vantajoso. Na autoetnografia, esse reconhecimento ocorre por meio da reflexividade, ao reconstruir memórias e interrogar as conexões entre experiências pessoais, dinâmicas sociais e estruturas políticas.

Para Hayler (2011, p. 80), muitas pessoas estão envolvidas na formação docente e “aprender a ensinar volta um longo caminho na vida daqueles que ensinam. Nossa própria educação nos dá uma familiaridade com a profissão como nenhuma outra”²¹. A partir dessa perspectiva, compreendo que a reflexividade, central na autoetnografia, abre espaço para investigar os sentidos que fui construindo ao longo do meu processo de identificação como professora de inglês. Por isso, vejo a autoetnografia como um caminho metodológico coerente com meus objetivos de pesquisa, pois me possibilita acessar, por meio de uma abordagem subjetiva e situada, às camadas de experiências atravessadas pelo contexto sócio-histórico em que estou inserida.

Diversas professoras de línguas têm usado a autoetnografia como aporte metodológico na formação de professoras (Basoni, 2022; Merlo, 2022; Tonin, 2018; Santos, 2020; Vaz, 2022; Lima, 2020), pois esta tem permitido uma reflexão profunda sobre suas práxis, contribuindo para o desenvolvimento de praxiologias mais inclusivas e críticas. O desenvolvimento de pesquisas autoetnográficas na formação docente tem contribuído para a valorização das experiências individuais dessas professoras de línguas no campo da formação continuada, pois, quando analisadas criticamente, adquirem um significado social mais amplo (Hayler, 2011). Para a professora Tonin (2018, p. 25), a possibilidade de poder contar a sua própria história através de sua autoetnografia é

²¹Tradução de: “Learning to teach goes back a long way in the lives of those who teach. Our own education gives us a familiarity with the profession unlike any other”.

sem dúvida, uma maneira de refletir sobre as minhas práxis e buscar outros meios de atuação. Inclusive, é uma maneira de viver as teorias que muitas vezes como professora rejeitei por estarem muito distantes de mim. É também uma forma de dar voz a sujeitos que, em geral, têm suas histórias contadas por outros, a partir de outras perspectivas e olhares.

Ao escolher essa metodologia de pesquisa, sou autorizada como autoetnógrafa a praticar uma “epistemologia da interioridade” que de acordo com Adams, Jones e Ellis, (2016, p. 34) diz respeito sobre ser capaz de “descrever uma experiência de uma forma que os pesquisadores ‘externos’ nunca poderiam”²². Assim, consigo investigar minha própria experiência como fonte legítima de conhecimento, conectando-as a contextos sociais, culturais e teóricos mais amplos:

Como a autoetnografia apresenta a experiência de uma pessoa no contexto de relacionamentos, categorias sociais e práticas culturais (ou a violação desses relacionamentos, categorias e práticas), o método se deleita em compartilhar conhecimento privilegiado sobre um fenômeno. Além disso, o autoetnógrafo não é um participante-observador tradicional, alguém que se infiltra em um grupo cultural e tenta se tornar parte do grupo (sem se tornar “nativo”) enquanto simultaneamente tenta escrever sobre o grupo, e então sai para escrever, às vezes nunca mais fazendo contato com os membros do grupo cultural. Centralizando o trabalho dentro da experiência pessoal, os autoetnógrafos não apenas têm um investimento na experiência que estudam, mas também podem articular aspectos da vida cultural que os métodos tradicionais de pesquisa deixam de fora ou não poderiam acessar (2016, p. 36).²³

Apoio-me na Linguística Aplicada Crítica – LAC (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2021) como ciência que se preocupa com identidades diversas e coletivas que são subalternizadas, pensando na possibilidade de se criar identificações outras a partir da língua, questionando assim os discursos dominantes que insistem em homogeneizar as identidades das professoras de língua, visto que, “ignorar o subalterno hoje é - quer queira, quer não - continuar o projeto imperialista” (Spivak, 2010, p. 97).

Por isso, acredito que minha experiência pessoal não apenas enriquece a análise, mas também possibilita uma compreensão mais profunda, autêntica e situada da discussão sobre práxis de formação docente crítica com foco no processo de identificação docente, pois trago *insights* internos que dificilmente seriam acessados por métodos puramente externos, “além

²²Tradução de: “Researching and writing from lived, inside moments of experience allows autoethnographers to cultivate an “epistemology of insiderness,” of being able to describe an experience in a way that “outside” researchers never could”.

²³Tradução de: “Because autoethnography presents a person's experience in the context of relationships, social categories, and cultural practices (or the violation of these relationships, categories and practices), the method revels in sharing insider knowledge about a phenomenon. Further, the autoethnographer is not a traditional participant-observer, someone who infiltrates a cultural group and tries to become part of the group (without going “native”) while simultaneously trying to write about the group, and then leaves to write, sometimes never again making contact with cultural group members. Centering the work inside personal experience, autoethnographers not only have an investment in the experience they study but can also articulate aspects of cultural life traditional research methods leave out or could not access”.

disso, o conhecimento interno pode ser usado para chamar a atenção para as complexas suposições comumente aceitas como certas sobre esses fenômenos culturais” (Adams; Jones; Ellis, 2016, p. 34)²⁴.

2.3 A minha contextualização como *professorapesquisadora*

Como alguém que vivencia a docência, acredito que minha experiência pode oferecer uma perspectiva interna que possibilita uma análise mais profunda sobre o objetivo desta pesquisa e “porque essa é a história de formação de professor que eu acredito que eu conheça melhor” (Hayler, 2011, p. 20). Assim, falar a partir do meu lugar e da formação docente que me constitui como *professoraprendiz* me possibilita dialogar com a construção sócio-histórica que diz respeito também aos outros.

Mesmo na autoetnografia, quando estudo a mim mesmo e às minhas próprias ações, faço isso porque Eu sou um de todos vocês. Não sou interessante como eu, [Thommy Eriksson], sou interessante porque eu sou um de vocês. É claro que isso pressupõe que sou normal o suficiente para ser interessante estudar. Também me pede que esteja consciente e metodicamente consciente de, observar, interrogar e refletir sobre, e ser crítico em relação aos diferentes papéis que eu habito (Erickson, 2010, p. 94)²⁵.

Considero-me uma *professoraprendiz* “normal”, como Erickson propõe, e, segundo o autor, a normalidade, neste caso, se refere à ideia de que não sou uma professora fora do padrão, mas alguém cuja experiência pode ser compreendida e conectada aos outros, o que torna a pesquisa mais relevante para o público. Assim, minha trajetória pessoal não só enriquece a pesquisa, mas também serve como um ponto de partida para uma compreensão mais ampla e contextualizada do tema.

Erickson (2010, p. 94) também destaca a importância de estar “consciente, para observar, interrogar e refletir”,²⁶ sobre os diferentes papéis que ocupo. Isso significa que, ao realizar a autoetnografia, preciso estar atenta em relação às diversas identificações docentes que habito e como elas influenciam tanto minha perspectiva quanto o próprio processo de pesquisa, questionado-as, interrogando-as e refletindo criticamente sobre elas. Para Ellis (2004), a autoetnografia exige uma reflexão profunda sobre o significado de ser pesquisadora

²⁴Tradução de: “Further, insider knowledge can be used to call attention to the complexities of commonly held, taken-for-granted assumptions about these cultural phenomena”.

²⁵Tradução de: “Even in auto-ethnography, when I study myself and my own actions, I do this because I am one of all of you. I am not interesting as myself, Thommy Eriksson, I am interesting because I am one of you. This of course makes the assumption that I am normal enough to be interesting to study. It also requests of me to consciously and methodically be aware of, to observe, to interrogate and reflect upon, and be critical towards the different roles that I inhabit”.

²⁶Tradução de: “It also requests of me to consciously and methodically be aware of, to observe, to interrogate and reflect upon, and be critical towards the different roles that I inhabit”.

e sujeito ao mesmo tempo, e sobre como esses papéis se interligam, o que demanda uma abordagem crítica e metodológica rigorosa.

2.4 Geração do material empírico

A autoetnografia começa com uma história pessoal (Wall, 2006, p. 39).

A autoetnografia que construo neste trabalho tem seu material empírico fundamentado nas minhas memórias e no uso de fotografias do meu arquivo pessoal. Essas fontes permitirão que eu resgate experiências vividas e as reconstrua de maneira detalhada. Assim como Wall (2006), acredito que minhas memórias sejam fontes legítimas e confiáveis no processo autoetnográfico. O autor recorre a Ottenberg (1990) para defender essa perspectiva, afirmando que, mesmo sem dados escritos para corroborá-las, “lembro-me de muitas coisas... [e] tenho certeza de que estão corretas e não são uma fantasia” (*apud* Wall, 2006, p. 144). Nesse sentido, o uso de experiências pessoais e fotografias documentadas como artefatos fortalece a legitimidade da pesquisa, oferecendo evidências para um processo de escrita ancorado na vivência.

O processo de escrita é conduzido de maneira reflexiva e contínua, combinando memórias espontâneas com registros documentados. Assim, começo com minha narrativa pessoal, uma forma de escrita que integra a autoetnografia (Ellis e Bochner, 2000). Segundo Reed-Danahay (1997), a autoetnografia é um método mais autêntico do que os métodos tradicionais de pesquisa, pois utiliza o “*self*” da pesquisadora, a voz interna, considerada pela autora como a fonte mais verdadeira e legítima, em contraste com as perspectivas externas.

Portanto, minhas narrativas pessoais, como parte do método de pesquisa escolhido, darão início à escrita e ao processo reflexivo deste trabalho. Estas narrativas não surgiram de forma linear ou espontânea, elas foram construídas a partir de memórias que emergiram durante leituras, aulas do mestrado, trocas com colegas e com minha orientadora, como também em momentos de escuta interna.

A escuta interna, neste trabalho, refere-se a um movimento de atenção sensível e crítica às minhas próprias experiências, afetos e inquietações ao longo da minha trajetória formativa e docente. Ela não se limita à introspecção, mas envolve uma escuta ativa de mim mesma em confronto com leituras, aulas, trocas e silêncios. Esse processo foi sendo registrado por meio de anotações pessoais, escritas reflexivas ao longo do mestrado, comentários nas margens de textos teóricos e, sobretudo, na elaboração das narrativas autoetnográficas. Logo, trata-se de uma escuta que reconhece a densidade do vivido como matéria legítima para a

produção de conhecimento, abrindo espaço para que memórias e sentidos emergissem e fossem ressignificados criticamente.

Decidi organizá-las em diferentes fragmentos, ou pequenas narrativas, cada uma centrada em episódios específicos da minha trajetória como professora de inglês: minhas primeiras vivências no ambiente escolar e em família, minha entrada na docência, os conflitos com métodos tradicionais, as experiências de precarização, a abertura da minha escola online e os deslocamentos provocados pela formação crítica. Esses recortes foram escolhidos por serem momentos que provocaram rupturas, deslocamentos ou questionamentos significativos sobre meu modo de ser e agir como professora. A escrita dessas memórias tem sido um movimento ativo de rememoração e análise, em que volto a experiências já vividas com um novo olhar, buscando compreender como elas me constituíram e continuam a me constituir na práxis docente.

2.4.1 Memórias

Minhas memórias são usadas nesta autoetnografia como fonte primária na geração do material empírico nesta pesquisa, Chang (2008, p. 71) argumenta que, “a memória pessoal é um bloco de construção da autoetnografia porque o passado dá um contexto para o ‘eu’ no presente e abre a porta para as riquezas (analíticas) do passado”. Assim, o uso destas no processo de escrita desempenha um papel essencial na pesquisa autoetnográfica, funcionando não apenas como um recurso para lembrar vivências, mas também como uma ferramenta para reconstruir e interpretar a experiência de maneira reflexiva (Ellis; Jones; Adams, 2016). Para os autores, é importante que eu me preocupe com a forma como minhas histórias ilustram a racionalidade narrativa, pois,

embora nossas histórias possam mudar e mudam com o tempo, espaço e contexto; embora a memória seja fluida e falível e a revisão seja sempre possível, devemos, com o melhor de nossa capacidade, criar contos autoetnográficos prováveis, confiáveis e ressonantes (2016, p. 79).

Dessa forma, compreendo que, ao integrar minhas memórias pessoais na pesquisa, não estou apenas revisitando momentos passados, mas também recontextualizando esses episódios, utilizando-os para construir uma narrativa que contribua para a compreensão de mim mesma e das relações sociais e culturais nas quais estou inserida.

2.4.2 Fotografias

Para Tonin (2018, p. 33), ao discutir o papel das fotografias em sua autoetnografia, ele as descreve como formas de registro “encontradas por mim para dar corpo, mostrar espaços

localizados do meu saber e fazer dentro da escola”. Nesse sentido, as fotos que utilizo nesta pesquisa pertencem ao meu arquivo pessoal e foram capturadas durante minha trajetória como professora de inglês nas escolas pelas quais passei. De acordo com Ellis, Jones e Adams (2016, p. 75), as “fotografias fornecem mídia rica tanto para introspecção autoetnográfica quanto para apresentação evocativa”. Assim, as imagens que aqui apresento serão ferramentas desta investigação autoetnográfica, pois carregam consigo uma carga emocional significativa, com boas e nem tão boas lembranças, refletindo minha experiência como *professoraprendiz*.

2.5 Análise do material empírico

A análise que conduzirá o material empírico nesta autoetnografia será de natureza interpretativista fundamentada nas perspectivas teóricas propostas por Moita Lopes (1994). De acordo com o autor (1994, p. 331), o que é específico no mundo social, é o fato dos “significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”, e portanto, “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem”. Dessa forma, a abordagem interpretativa permite uma compreensão mais aprofundada dos sentidos que surgirão do processo de reflexividade aqui, ao considerar as múltiplas dimensões e significados que atravessaram o objeto de análise.

Nesse sentido, a interpretação será guiada pela premissa de que o significado do material empírico não é fixo, mas construído e negociado através da linguagem nos contextos sociais e culturais específicos, pois, “a linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista” (1994, p. 331). A escolha dessa abordagem se justifica pela necessidade de explorar e entender as nuances e complexidades envolvidas sobre o processo de identificação docente, com perspectivas críticas de ensino, e a relação das praxiologias desenvolvidas, proporcionando uma visão mais rica e detalhada desses eixos que serão aqui analisados.

Com esse tipo de análise, espero compreender os sentidos que eu, como professora de inglês, atribuo às questões que guiarão essa pesquisa. Não busco uma padronização de significados, pois, como argumenta Moita Lopes (1994, p. 332):

Na visão interpretativista, a padronização é vista como responsável por uma realidade distorcida, construída pelos próprios procedimentos de investigação, que trazem à tona, portanto, resultados de investigação que absolutamente não interessam por não captarem a multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo social ao constituir-lo.

Dessa forma, compreendo a importância de abordar esta pesquisa como construída “intersubjetivamente, que privilegia a especificidade, o contingente e o particular” (p. 332), com uma visão que valorize a individualidade e a diversidade, em vez de buscar generalizações que possam ignorar a riqueza das experiências humanas.

2.6 Aspectos éticos

Na realização desta pesquisa autoetnográfica, a reflexão constante sobre os aspectos éticos envolvidos tem se mostrado essencial, uma vez que essa abordagem exige uma imersão nas minhas próprias experiências pessoais. A ética da pesquisa será orientada pela transparência e pelo compromisso com a honestidade na representação das minhas vivências, evitando distorções ou manipulações dos dados subjetivos. Como aponta Santos (2017, p. 229), “sabemos que a memória é falível, que é importante lembrar ou informar sobre eventos numa linguagem que represente exatamente como esses eventos foram vividos e sentidos”.

Nesse sentido, para explorar minhas experiências, recorro à “introspecção sociológica sistemática e à recordação emocional, ao ‘trabalho de memória’, à introspecção, à auto-introspecção e à introspecção interativa” (Jones; Adams; Ellis, 2016, p. 33). Isso implica em adotar uma abordagem reflexiva, visando rememorar e analisar minhas experiências passadas, especialmente as mais carregadas de emoção. O processo envolve olhar para dentro de mim mesma, refletindo sobre minhas emoções, pensamentos, motivações e processos internos, além de considerar como minhas interações com outras pessoas e com a sociedade influenciam minhas vivências. Assim, buscarei compreender não apenas o que vivi, mas também como essas experiências se conectam com o contexto social e cultural no qual convivo.

Além disso, estou ciente que é fundamental garantir o respeito à privacidade, especialmente ao lidar com questões sensíveis ou com situações em que outras pessoas estão envolvidas, mesmo que de maneira indireta. Para isso, modificarei características identificadoras, como gênero, raça e nome, pois, como argumenta Santos (2017, p. 229), “a essência e o significado da história pesquisada são mais importantes do que a recontagem precisa do detalhe”.

Por isso, enquanto autoetnógrafa, devo estar atenta ao impacto que essas modificações, feitas para proteger as identificações das pessoas, podem ter na integridade da pesquisa, assim como na interpretação e compreensão (Adams; Bochner; Ellis, 2011). Dessa maneira, o cuidado sobre o impacto da pesquisa tanto na minha própria identificação quanto na identificação de outros é crucial para assegurar que os limites éticos sejam respeitados. Em

todos os momentos, busco adotar uma postura ética de autorreflexão, reconhecendo o risco de viés e idealização das minhas próprias experiências, esforçando-me para equilibrar a sinceridade na escrita com o cuidado de representar de forma justa e responsável os eventos descritos.

3 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TORNO DA PROFISSÃO PROFESSORA DE INGLÊS

A minha história de vida sempre vai estar na minha construção de sentidos [...]
As pessoas são as suas histórias (Monte Mór, 2021, p. 573).

Ao olhar para minhas memórias percebo que o fato de hoje eu ser professora de língua se constrói dentro de uma narrativa permeada por identificações que fiz e faço nesse processo que é viver dentro e fora da escola. Por isso, concordo com Monte Mór (2021, p. 573) quando afirma que, “as pessoas são suas histórias”. A minha história de vida é construída por práticas discursivas e sociais que ajudam a formar minha subjetividade (Hall, 2014; Woodward, 2014). Logo, entendo que explorar minha subjetividade me ajuda a compreender quem sou eu, nesse processo de construção de sentidos em torno dos papéis que exerço, no caso aqui, o papel da docência. Nas páginas a seguir, apresento como os sentidos que dou à profissão de professora foram sendo construídos, tensionados e, em alguns momentos, desconstruídos ao longo de minha trajetória.

3.1 Ser professora de inglês como possibilidade de acesso, trabalho e renda

Ao olhar para minha história de vida, percebo que um dos primeiros sentidos que atribuo à profissão de professora está ligado à ideia de oportunidades de acesso pela educação. A memória mais antiga que consigo reconhecer como uma 'primeira oportunidade de acesso' diz respeito às mulheres da minha família, que mesmo sendo pessoas advindas de camadas pobres e populares, algumas delas conseguiram ingressar no ensino superior em universidades públicas, majoritariamente em cursos de licenciatura, em Letras e Pedagogia, sendo elas tias, primas e meu principal exemplo, minha mãe, formada em Letras – Português.

Eu nasci em Cametá, uma cidade ribeirinha e histórica no interior do estado do Pará, onde vivi toda minha infância e adolescência, estudei em escolas públicas regulares e cresci ouvindo dos meus pais: “estude, minha filha, porque a filha do pobre só vence pela educação”. Para eles, vencer sempre esteve ligado a ter acessos. Assim, acredito que minha identificação com a docência começou dentro da minha própria família, todas as pessoas ribeirinhas da minha família que se deslocaram para o centro urbano da cidade buscaram acessos, como à educação. Meu pai tem dez irmãos, dos quais apenas quatro mulheres conseguiram acessar o ensino superior e se tornaram professoras de língua portuguesa e pedagogas. Já minha mãe, entre seus catorze irmãos, foi a única a chegar ao ensino superior, formando-se também professora de língua portuguesa. Ela foi aprovada no vestibular da Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2007, juntamente com minha prima, ambas no curso de Letras-Português. Lembro com nitidez desse dia, em Cametá, como em muitas outras regiões do Brasil, a aprovação no vestibular representa uma verdadeira conquista coletiva, ou seja, teve comemoração em família. Nesse sentido, minha trajetória como professora começou ao reconhecer que a maioria das mulheres da minha família escolheu esse caminho, e que, por meio da educação, conquistaram

aquilo que meus pais sempre chamaram de “vencer” na vida (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 1, narrativa em 11/02/2025).

O fato de algumas mulheres da minha família terem acesso às universidades públicas, mesmo enfrentando adversidades, e a partir disso conquistarem trabalho e renda, foi essencial para que eu passasse a enxergar esse caminho como possível para mim, e essas experiências concretas funcionam como referências e pontos de identificação (Hall, 2014).

Fior e Martins (2021, p. 513), ao investigarem as experiências escolares de pessoas das camadas populares que ingressam no ensino superior, destacam que “a valorização do estudo pela família, com o incentivo para a continuidade na aprendizagem, mesmo diante de situações de vulnerabilidade econômica”, é parte da construção da subjetividade desses sujeitos. Para as autoras, esse processo de inserção e permanência na escola não é isolado ou puramente individual, mas mediado por diferentes agentes, como professoras, colegas e familiares, que atuam como fonte de incentivo, inspiração e acesso a oportunidades. Assim, essas mulheres da minha família que acessaram o ensino superior me mostraram que, apesar dos obstáculos, o estudo pode ser uma via legítima de mobilidade e dignidade.

A fala do meu pai em: “*Estude, minha filha, porque a filha do pobre só vence pela educação*” permanece viva em mim, pois não é apenas uma lembrança, mas sim um princípio formador da minha trajetória. Funciona como um motor interno, uma força que me impulsiona especialmente nos momentos em que manter o compromisso com os estudos se torna desafiador. Como aponta Lahire (1997), mesmo em meios populares é possível observar práticas familiares que favorecem o sucesso escolar, ainda que essas práticas sejam fragmentadas ou contraditórias. No meu caso, percebo que a fala de meu pai funcionou e ainda funciona como dispositivo de mobilização simbólica, ainda que não houvesse, objetivamente, capital escolar (1997) acumulado em casa.

No meu caso, o ideal de superação por meio da educação, sendo filha de pessoas das camadas populares, ou, como diz meu pai, “*filha do pobre*” foi construído por meio de práticas discursivas familiares que me inseriram desde cedo em uma lógica de valorização da escola como caminho de ascensão e de acesso a direitos como cidadã. Essa lógica é explicada por Saviani (2011) no trabalho *O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional*. Para o autor, a educação não é só mais um direito, ela é a chave que destranca todos os outros, pois, vivemos numa sociedade urbana, industrial, escrita, cheia de normas, contratos, leis, ou seja, se você não domina o código escrito, não lê, não compreende, não argumenta, você não consegue exercer sua cidadania. Para Saviani (2011, p. 46),

Portanto, a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos. Eis porque esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização de ensino elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres.

Porém, esse ideal de superação pela educação não se construiu sozinho em minha subjetividade; ele é coletivo, sustentado por histórias, experiências e afetos compartilhados. E é nele que ainda hoje se ancoram minhas escolhas, minha práxis e meu desejo de permanecer estudando.

A fotografia que apresento a seguir, como parte do material empírico, registra um momento de conquista coletiva: o ingresso da minha mãe e da minha prima no curso de Letras – Português, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Eu tinha apenas 8 anos de idade, mas, no meu processo de reflexividade (Adams; Jones; Ellis, 2016), reconheço essa lembrança como uma memória base, uma referência afetiva e simbólica que carrego comigo. É a partir dela que compreendo que as minhas conquistas não são individuais, são fruto de um coletivo que, ao meu redor, tornou o que parecia distante em possibilidade real.

Figura 1 – Aprovação da minha mãe e prima no vestibular de Letras-Português na UFPA (janeiro de 2007)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (Material empírico nº 2).

Esse acontecimento foi celebrado por toda minha família como um marco simbólico do valor atribuído à educação. Assim, essa memória me mostra que chegar até aqui não é

apenas sobre mérito, mas sobre partilha, apoio e trajetórias entrelaçadas. Fior e Martins (2021) argumentam que, “famílias que, apesar de constituídas por membros com poucos anos de aprendizagem formal, incentivam a escolarização dos filhos. [...] e a aprovação no processo seletivo e ingresso no ensino superior é uma conquista comemorada por todos” (2021, p. 507).

Ainda hoje, cada vez que alguém da família acessa espaços como a universidade pública, isso se torna motivo de orgulho coletivo, como se todos se preparassem, de alguma forma, para viver esse momento juntos. O autores ainda afirmam que,

A valorização dos estudos pelos pais dos jovens das camadas populares reafirma que o acesso ao ensino superior não é um projeto individual, mas uma construção coletiva, com impactos na construção das subjetividades dos jovens historicamente excluídos desse nível de ensino e de suas famílias (2021, p. 508)

Cresci no contexto de alimentar o desejo de também ocupar esse lugar de acesso ao ensino superior, o que contribuiu diretamente na construção da minha subjetividade. Woodward (2014, p. 56) define subjetividade como “a compreensão que temos sobre o nosso eu”, destacando que ela envolve pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que formam nossas ideias sobre “quem nós somos” (p. 56). A autora também ressalta que a subjetividade está diretamente relacionada às identificações que construímos ao longo da vida.

Assim, entendo que minha identificação como sujeito social está profundamente entrelaçada à minha subjetividade, sendo atravessada por elementos sociais, culturais, linguísticos e pelas relações de poder às quais fui exposta (Hall, 2014; Woodward, 2014). Nesse processo, as conquistas educacionais da minha família não foram apenas marcos biográficos, mas também experiências formadoras da minha subjetividade, logo da minha identificação, ou seja, os sentidos que construo hoje vem da minha história de vida (Mór, 2021). Tal percepção se reforça na minha narrativa a seguir,

Acredito que minha identificação com a docência começou dentro da minha própria família [...] Nesse sentido, minha trajetória como professora começou ao reconhecer que a maioria das mulheres da minha família escolheu esse caminho e que, por meio da educação, conquistaram aquilo que meus pais sempre chamaram de “vencer” na vida (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 3, narrativa em 11/02/2025).

Essa memória dialoga com os argumentos de Basoni e Merlo (2022, p. 89) que, ao investigarem sobre seus processos de identificações docentes, perceberam que suas “práticas e identificações se movimentam a partir de diferentes concepções de linguagem, cultura, infância e educação”. Essa afirmação se conecta com as questões de

subjetivação/subjetividade defendidas por Hall (2014) e Woodward (2014), como algo que tem ligação com o contexto social no qual se vive e atua. Do mesmo modo, Fior e Martins (2021, p. 512) concluem que,

A construção das subjetividades dos jovens se dá na interação com as discussões do território e dos espaços habitados que possibilitam, inclusive, o atendimento de necessidades básicas e de sobrevivência, como a constituição de diferentes modos de viver e se relacionar.

Dessa forma, compreendo que a docência, para mim, foi menos uma escolha individual e mais um reencontro com as mulheres que me antecederam. Logo, o estudo nunca foi uma abstração para mim, ele sempre teve rosto, nome, contexto e consequência. Foi, e ainda é, o caminho real para que eu possa existir com mais autonomia e sentido.

Nessa perspectiva de buscar melhoria de vida, na metade do ano de 2014, tivemos que mudar de cidade dentro do nosso próprio estado (Pará) buscando melhores oportunidades de trabalho e renda. Trago, a seguir, parte de minha narrativa nesse sentido:

Mudamos para Parauapebas – PA em busca de melhores oportunidades de emprego para meus pais, pois apenas minha mãe tinha um trabalho fixo. Ela trabalhava em uma escola pública, na função de serviços gerais, ganhava mais ou menos um salário-mínimo. Mesmo tendo se graduado em Letras-Português em 2011, não conseguiu emprego como professora em Cametá até o ano de 2014. Meu pai trabalhava carregando lenha em um trator para padarias na cidade e não ganhava o suficiente para termos condições de vida melhores, chegamos a passar necessidades algumas vezes. Lembro deles sempre aguardarem o salário da minha mãe cair ou o auxílio do Bolsa Família, programa do governo federal que nos ajudou de 2004 a 2015, até meus pais conseguirem trabalhos com uma remuneração melhor. Dessa forma, eu reconheço que o bolsa família nos ajudou muito e por muitos anos até termos condições melhores de vida (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 4, narrativa em 12/02/2025).

Ao refletir sobre a minha trajetória familiar, reconheço a importância fundamental do programa Bolsa Família (PBF)²⁷ em nossa vida e permanência escolar. Trata-se de uma política pública que, para além de seu caráter assistencial, teve impactos diretos na garantia de direitos básicos em nossa família. O benefício possibilitou que meus pais assegurassem nossa alimentação, a aquisição de materiais escolares e, em situações de vulnerabilidade mais aguda, lembro de usarem o valor até mesmo para pagamento de contas essenciais, como a de energia elétrica. Em contextos nos quais o nosso orçamento familiar era extremamente limitado, o valor recebido representava não apenas um alívio financeiro, mas uma condição mínima para que a educação permanecesse como prioridade.

²⁷O Bolsa Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal do Brasil, reconhecido internacionalmente por já ter tirado milhões de famílias da fome. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 19 maio 2025.

Nesse sentido, o Bolsa Família pode ser compreendido como uma ação concreta do Estado na promoção do direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e reforçado pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (Soares; Sátyro, 2009). Os autores, realizaram um levantamento geral dos impactos do programa no país entre os anos de 2004 a 2009 e argumentam que, durante os anos analisados, o Programa Bolsa Família cumpriu um importante papel. Os autores afirmam que são conhecidos os impactos do PBF “na redução da pobreza, na diminuição da desigualdade de renda, na maior frequência escolar e na garantia de que as crianças beneficiárias não se submetam ao trabalho infantil como antes” (p. 31). Eles concluem que programas de transferência de renda, como o PBF, operam como dispositivos de inclusão social, atuando de forma intersetorial para romper ciclos de pobreza intergeracional.

Sob a perspectiva da educação como prática da liberdade, conforme defende Paulo Freire (1981), é impossível pensar em processos educacionais que desconsiderem as condições materiais e sociais dos sujeitos envolvidos. A fome, a insegurança e a privação de direitos básicos são obstáculos reais à vivência de uma educação significativa, dialógica e crítica. Assim, acredito que políticas públicas como o Bolsa Família não devem ser lidas sob o viés do assistencialismo, mas como parte de um projeto ético e político de justiça social.

Já em 2014, após mudarmos de cidade em busca de melhores oportunidades de renda, as coisas começaram a tomar um novo rumo. Naquele mesmo ano, consegui ingressar em um curso de inglês particular em Parauapebas-PA. O interesse pela língua surgiu durante algumas aulas no ensino médio, e, mesmo com limitações, meus pais conseguiram me proporcionar essa oportunidade.

Naquele momento, a situação financeira da minha família já era outra. Logo que chegamos à cidade, meu pai conseguiu emprego como motorista em uma empresa terceirizada que prestava serviço para a mineradora Vale e logo minha mãe também começou a trabalhar de maneira informal como professora de português em uma escola de reforço, então os dois tinham renda naquele momento. Com as novas possibilidades financeiras, eles ficaram super felizes com a ideia de eu iniciar um curso de inglês e me incentivaram na hora. Eu sabia que não era um investimento fácil para eles, mas meus pais sempre acreditaram que a educação era a chave para que seus filhos tivessem mais oportunidades. Então, começamos a procurar um curso que coubesse no orçamento, e conseguimos encontrar um que dava para pagar. Eu e meus irmãos estudamos o ensino regular inteiro na escola pública. Nós somos 4 irmãos, contando comigo, porém apenas 3 de nós estão vivos. A minha irmã mais velha tem 28 anos e se formou em Sistemas de Informações no mesmo campus que minha mãe, na UFPA. Hoje ela trabalha como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma escola pública de Ensino Médio em Cametá, ela preferiu seguir esse caminho. O meu irmão mais novo tem 18 anos e hoje cursa Fisioterapia na Universidade da Amazônia (UNAMA) (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 5, narrativa em 11/02/2025).

Fior e Martins (2021), ao analisarem o valor atribuído pelas famílias de estudantes das camadas populares à educação, observam nos relatos dos participantes que, para essas famílias trabalhadoras, a escola é compreendida como um meio essencial de acesso ao conhecimento. Nesse contexto, os provedores dessas famílias entram em uma luta intensa para garantir esse acesso, mesmo que isso exija renúncias econômicas significativas. As renúncias econômicas de meus pais naquele momento me proporcionaram em seguida oportunidades de emprego.

3.1.1 Professora de inglês sem licenciatura *versus* com licenciatura

Ao concluir o primeiro nível do curso privado de inglês, decidi tentar meu primeiro emprego como professora da língua. Esse desejo nasceu da vontade de conquistar acessos a bens materiais que meus pais, naquele momento, não podiam me proporcionar. O trecho a seguir contribui para ampliar essa reflexão:

No primeiro semestre de 2015, decidi que queria tentar trabalhar como professora de inglês. Tinha 17 anos, estava iniciando o segundo ano do ensino médio e cursando inglês, já havia concluído o nível básico e iniciado o pré-intermediário. Preparei meu currículo destacando isso e pensei: no meu curso de inglês contratam pessoas sem formação em Letras e ensino, por que não me contratariam em outro lugar? Imprimi algumas cópias do meu currículo e comecei a distribuir em escolas privadas da cidade. Comentei com minha mãe que ia tentar, e ela, um pouco cética, disse que provavelmente não daria certo, afinal, eu não tinha formação de professora, nem idade. Mesmo assim, fui. Então, poucas semanas depois, uma escola me chamou. Era uma instituição pequena, que atendia desde o maternal até o fim do Ensino Fundamental I. A diretora me contou que estava com dificuldades para encontrar professoras de inglês e, por isso, decidiu me contratar. Assim, logo após finalizar meu primeiro nível no curso de inglês, tive minha primeira experiência como professora, lecionando para crianças em escolas privadas da cidade de Parauapebas-PA. Quando minha mãe soube que eu tinha conseguido a vaga, decidi também deixar o currículo dela na escola, como professora de português, e logo foi contratada também. Trabalhamos juntas nessa escola, mas ela ficou apenas os primeiros seis meses de 2015, pois em agosto daquele ano ela passou no concurso público da prefeitura de Parauapebas e foi chamada para assumir o cargo de auxiliar administrativo, função que exerce até hoje, e eu fiquei na escola até 2017 quando tive que deixar esta, pois a proprietária que também era diretora já não conseguia mais cumprir com os pagamentos como combinado. Lembro que havia uma rotatividade enorme de professoras por causa disso (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 6, narrativa em 13/02/2025).

Apoio a discussão a respeito da minha vontade de trabalhar como professora de inglês em Pena (2021), ao investigar crenças relacionadas à construção das identidades de professoras práticas (professoras sem licenciatura) e certificadas (professoras com licenciatura). Por uma questão de coerência, opto por usar os termos “professora com licenciatura” e “professora sem licenciatura”. Entendo que o uso de “professora prática” pode sugerir uma oposição simplista entre teoria e prática, o que não condiz com a perspectiva que

adoto. Para mim, como aponta Freire (1970), a condição docente é um entrelaçamento indissociável de teoria e prática. Segundo Pena (2021), esse exercício da docência pelas professoras sem licenciatura está relacionado a diversas crenças em torno do *status* da língua inglesa, a mais comum é a autoridade atribuída à falante nativa, que ainda é vista como a modelo ideal para ensinar a língua.

Em seu trabalho, a partir de crenças, Pena (2021) define o perfil da professora sem licenciatura que atua em escolas, como alguém que oraliza na língua inglesa, elimina o sotaque da sua língua materna ao falar o idioma e que já teve experiência no exterior. Há ainda crenças como, “se você não é nativo, não teve experiência no exterior, mas tem uma certificação de proficiência, você está apto – seguindo a lógica mercadológica – a lecionar” (2021, p. 66).

Durante meu percurso como aluna no curso de inglês, tive contato com duas professoras sem licenciatura, uma brasileira e outra estadunidense, e foi com a professora brasileira que vivi uma experiência de identificação marcante. Ela havia chegado a Parauapebas no mesmo período que eu, e compartilhou conosco que, nos meses anteriores, havia trabalhado como agente de limpeza. Essa professora carregava consigo uma série de vulnerabilidades sociais e institucionais que não eram ocultadas, mas que pareciam, paradoxalmente, sustentar a potência de sua presença em sala de aula, forte, acolhedora e profundamente inspiradora.

A professora brasileira é paraense, mulher preta, e também não tinha formação em letras. Ela havia chegado em Parauapebas na mesma época que eu. Lembro bem dela contar sua história nos primeiros dias de aula. No ano anterior, ela havia passado seis meses trabalhando como agente de limpeza. Provavelmente, aquele também era o primeiro mês dela dando aulas de inglês no curso. Gostei muito da professora desde o início, ela foi, sem dúvida, uma das professoras que me inspirou a querer ser professora de inglês. As aulas dela eram diferentes, ela fazia questão de incluir todas as alunas nas atividades e sempre dava um jeito de adaptar os diálogos do livro à realidade de cada uma, com exemplos do nosso cotidiano, nos encorajava a falar de nós. Isso me dava uma sensação real de aprendizado, de pertencimento, eu a admirava (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 7, narrativa em 13/02/2025).

Essa professora de inglês despertou em mim o desejo de ensinar o idioma também, mesmo antes de eu ingressar no ensino superior. A identificação que se construiu ali não foi apenas pessoal, mas formativa. Reconheci naquela professora não apenas uma possibilidade, mas uma enunciação de futuro, um espelho que me devolvia uma imagem possível de mim mesma como professora de inglês. A crença de que eu também poderia ser contratada para dar aulas ainda durante a graduação foi alimentada por experiências como essa. Como argumenta

Barcelos (2006), nossas ações são orientadas por crenças, que por sua vez são moldadas pelas nossas vivências.

Dessa forma, busquei uma vaga como professora de inglês mesmo tendo concluído apenas o nível básico do idioma. Logo, fui contratada, segundo a justificativa da proprietária/diretora da escola, porque ela não encontrava professoras com certificação (professoras com licenciatura) disponíveis no mercado.

Figura 2 – Em uma das escolas particulares em que trabalhei, em Parauapebas-PA (2015–2017)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (material empírico nº 8).

Pena (2021) problematiza esse tipo de argumento ao analisar como, sob a justificativa de um suposto “apagão” de mão de obra qualificada, atribuído à baixa remuneração da área, muitas instituições acabam contratando professoras menos qualificadas, como professoras sem licenciatura. Segundo a autora, essa lógica atende à demanda crescente por aulas de inglês, mas reforça dinâmicas de precarização da condição docente e mercantilização do ensino, pois,

Se a causa de um mercado com mão de obra desqualificada é a falta de pessoas qualificadas, a solução deveria estar na melhoria da formação dos professores e não na contratação de “profissionais que se aventuram pelo meio do ensino de inglês” ou

“professores-turistas” - termos utilizados pelo autor anteriormente citado. Se falta capacitação, é preciso, evidentemente, investir em capacitar (Pena, 2021, p. 28).

Ao analisar essa memória em que tento atuar pela primeira vez como professora, percebo que o ceticismo de minha mãe, ao dizer que provavelmente não daria certo, se deu pelo motivo de eu não ter a formação de licenciatura naquele momento, como ela tinha, pois minha mãe é graduada em Letras-Português na universidade. O ceticismo dela se baseia na crença de que uma professora:

É construída, majoritariamente, por meio da competência teórico-formalizadora, mas também por meio das competências implícita, linguístico-comunicativa, aplicada e profissional. Sua competência teórico-formalizadora marca a distinção entre esses professores e os práticos e tem como base a formação acadêmica formal na área de atuação em questão: o ensino de língua inglesa como segunda língua (Pena, 2021, p. 123).

Celani (2008) ao discutir se o ensino de línguas estrangeiras configura-se como ocupação ou profissão, defende a construção de um perfil docente reflexivo, crítico e comprometido com a transformação social. Uma professora não nasce pronta nem aprende apenas na prática, ela precisa ser construída com teorias e práticas. Para a autora, a profissional com essas características exerce a docência como uma profissão. Ela discute sobre a capacitação da professora com licenciatura, argumentando que esta capacitação tem que vir da universidade, que é o locus legítimo dessa formação no sistema educacional.

Concordo com a autora quando argumenta que se quisermos formar professoras de línguas como profissionais críticas e não como operárias da educação, é preciso romper com esse modelo universitário que trata a licenciatura como um campo para formar uma profissional técnica. Pois, para mim, o sentido de ser professora de inglês até esse momento era visto como uma ocupação, um serviço técnico, um acesso a renda, eu não tinha consciência para ver a docência como uma profissão. Assim, eu permaneci como professora sem licenciatura durante três anos em Parauapebas-PA, pelo acesso a renda que essa ocupação me oportunizou.

Figura 3 – Em escolas particulares que trabalhei, em Parauapebas-PA (2015-2017)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (material empírico nº 9).

Durante três anos exerci o papel de professora de inglês em diferentes escolas privadas de Ensino Infantil e Fundamental I, todas as contratações foram justificadas com a mesma questão de falta de mão de obra qualificada (falta de professoras com licenciatura). Em outubro de 2017, após finalizar o ensino médio em 2016, ingressei na UNIFESSPA na cidade de Marabá-PA, como estudante do curso de Letras-Inglês. Minha mãe sempre diz que em nenhum momento influenciou nas nossas escolhas profissionais (no caso das minhas escolhas e de meus irmãos), mas suas dicas, ainda que indiretas, me ajudaram a refletir melhor sobre quais caminhos seguir quando precisei decidir sobre qual curso superior fazer. A seguir, compartilho uma narrativa que ilustra esse momento:

Foi então que minha mãe perguntou: por que não Letras-Inglês?, já que eu já trabalhava na área. A pergunta dela fazia sentido, eu já estava trabalhando como professora há alguns anos, daí pensei melhor sobre o curso. O apoio da minha mãe me fez sentir coragem e vontade, então mesmo insegura, decidi fazer o ENEM de novo e usei minha nota para entrar na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) na cidade de Marabá-PA, no curso de Letras-Inglês, licenciatura. Eu acreditava que a universidade como uma instituição de poder, seria capaz de me tornar, oficialmente, uma professora de inglês, eu sentia que precisava dessa validação (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 10, narrativa em 13/02/2025).

Locatelli e Diniz-Pereira (2019), em seu trabalho intitulado “*Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil?*”, analisam o perfil das estudantes que ingressam nesses cursos e argumentam que, em grande parte, essas pessoas acessam a universidade por meio dos processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁸. Os autores destacam que a escolha por um curso de licenciatura tem sido, muitas vezes, feita, em “geral, por alunas com desempenhos acadêmicos mais baixos, por aquelas que têm pressa para trabalhar ou que já estão no mercado de trabalho” (p. 226).

De fato eu já estava no mercado de trabalho exercendo a ocupação de professora de inglês, eu acreditava já saber o ofício de uma professora de língua inglesa, apenas precisava oficializar a profissão. Tardif (2002) afirma que a professora constrói seus saberes sobre ensino e aprendizagem no decorrer de toda a sua vida, desde suas relações familiares antes mesmo de adentrar a formação inicial (no ensino superior), ou seja, a professora é aluna por muitos anos, e tudo que sabemos sobre ser professora é construída também socialmente, inclusive nas relações familiares, através de nossas crenças, representações e certezas sobre o que é ensinar e aprender.

Ao narrar sobre validação, falo sobre certificação, tornar-me uma professora com licenciatura. Eu compreendia naquele momento que precisava passar pela universidade como locus de formação de professora de língua inglesa no sistema educacional brasileiro (Celani, 2008). Então, movida por essa lógica resolvi cursar Letras-Inglês e durante minha graduação, atuei como professora da língua em cinco instituições de ensino distintas. Essa atuação não foi parte de um projeto de estágio estruturado, tampouco resultado de um planejamento de carreira docente precoce, tratava-se de uma necessidade. Pois, trabalhar enquanto estava na graduação foi uma imposição material, eu precisava gerar renda para permanecer na cidade de Marabá, onde cursava a universidade. A seguir relato algumas dessas experiências de trabalho:

Meu primeiro contato como professora de inglês na sala de aula da escola pública foi no segundo semestre de 2019. A prefeitura de Marabá, junto com a Secretaria de Educação, abriu um processo seletivo para contratar graduandas de Letras-Inglês a partir do quinto período, para trabalhar como professoras substitutas. Lembro que algumas professoras da faculdade divulgaram a notícia nos grupos de *WhatsApp* das disciplinas. Quando eu li, pensei que isso fazia sentido para mim. Pois, era uma chance de entrar na sala de aula da escola pública como professora, de ver como era dar aula no sistema público, sem ter que esperar me formar. E, pra ser sincera, eu também precisava do dinheiro para me manter estudando na cidade (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 11, narrativa em 15/02/2025).

²⁸ Exame Nacional do Ensino Médio, é uma prova que avalia o desempenho escolar dos estudantes ao término do Ensino Médio e pode ser usado para ingressar no ensino superior em universidades públicas e privadas no Brasil <https://www.gov.br>. Acesso em: 7 jun. 2025.

Essa realidade de estudo e trabalho simultaneamente não era novidade para mim. Durante os dois últimos anos do ensino médio, também precisei conciliar estudos e trabalho em Parauapebas-PA. A diferença é que, naquela situação, vivendo sozinha, os custos eram ainda mais altos, e minha família, oriunda das camadas populares e mesmo empregados, ainda não tinham condições de sustentar integralmente minha permanência nos estudos. Assim, continuar a ocupação de professora de inglês naquele momento foi, acima de tudo, uma estratégia de sobrevivência.

Locatelli e Diniz-Pereira (2019) afirmam que, os atuais estudantes dos cursos de licenciaturas no Brasil têm o perfil de estudante trabalhadora. No geral, são estudantes que precisam trabalhar ao mesmo tempo que estudam na graduação devido a condições de insuficiência de renda familiar, tendo assim, que se manter ou manter a família enquanto estuda. Para os autores, “esses estudantes terão oportunidade de conhecer o campo de atuação durante a realização do curso, reduzindo o distanciamento da formação com as atividades práticas da docência” (p. 234).

Adentrar o espaço da escola pública como professora de inglês ainda durante a graduação foi, para mim, ao mesmo tempo uma oportunidade formativa e uma estratégia de sobrevivência. Eu não precisaria esperar a conclusão do curso de Letras para começar a lecionar na educação básica pública. Além disso, a remuneração, ainda que inferior à de uma professora efetiva (professora com licenciatura), seria uma ajuda concreta nas despesas de casa e nos custos de permanência na cidade onde eu estudava. Assim, a oportunidade representava, simultaneamente, formação docente, inserção profissional e subsistência.

Considerando essa realidade, Sorte (2015) discute a possibilidade de entender a graduação em Letras-Inglês, como uma formação contínua, e não como inicial, questionando assim a unilateralidade da formação, no caso da estudante trabalhadora. Isso porque ele constatou, em sua pesquisa, que a maioria das estudantes que ingressam no curso de licenciatura em língua inglesa já trabalham como professoras de inglês antes e durante o curso na graduação, em cursos de idiomas, escolas privadas e públicas.

O autor também discute a inserção precoce de estudantes de Letras-Inglês no magistério, destacando que “dado o fato que estão em processo de aprendizagem do ofício na universidade, essa atividade é legitimada também por redes públicas estaduais e municipais de ensino, que os contratam com respaldo legal” (Sorte, 2015. p. 541).

Essa forma de legitimação nas contratações é discutida por Castro e Cruz (2024), ao analisarem narrativas de professoras iniciantes atuando sob contratos temporários. As autoras destacam que “essa forma de contratação tem sido usada por muitas Prefeituras na gestão de

seus sistemas municipais de educação como estratégia para redução de gastos” (p. 5). Tal estratégia, além de precarizar a profissão, funciona como subterfúgio para o não cumprimento da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008²⁹, que estabelece o piso salarial nacional para os profissionais do magistério. Com isso, impõem-se condições de trabalho desiguais entre docentes temporários e efetivos, reforçando a lógica de desvalorização da carreira e a rotatividade no exercício da docência.

É possível observar, em diversas pesquisas que investigam as causas do abandono da profissão docente por professoras com licenciatura (Melo, 2020; Souto, 2016; Lapo, 2003), que as condições precárias de trabalho, especialmente nas contratações temporárias, têm colaborado significativamente para esse abandono. Além da desvalorização simbólica da profissão, que a torna menos atrativa, o exercício da docência sob contratos instáveis impõe desigualdades materiais e simbólicas, corroendo o senso de pertencimento à carreira e o investimento a longo prazo na profissão. Castro e Cruz (2024, p. 12) apontam que,

do professor que trabalha em regime de contrato temporário é exigido que realize atividades docentes iguais às de um profissional efetivo, porém sua remuneração é inferior. Tal condição funciona como elemento de desmotivação profissional, visto que o professor celetista percebe, no interior do grupo, que há desigualdades, além de outros direitos e garantias que lhes são negados.

O estudo também evidencia que, para muitos desses profissionais, sobretudo os que têm a docência como única fonte de renda, a aceitação dessas condições precarizadas não decorre de escolha, mas de ausência de alternativas. Em contextos de desemprego e desmonte das políticas públicas de valorização docente, a contratação temporária se apresenta como única possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

As autoras concluem que o contrato temporário, ao gerar instabilidade e restringir o acesso a direitos garantidos aos profissionais efetivos, compromete a profissionalidade docente. Ou seja, elas defendem que, essa forma de vínculo fragiliza ainda mais o trabalho docente, contribuindo para sua precarização e intensificando as tensões já presentes no início da carreira, com consequências diretas na construção da identificação docente e continuidade da trajetória profissional das professoras.

Para Kinoshita (2022, p. 247), o processo de formação identitária das professoras de línguas é algo que vai muito além da formação inicial, essas questões “permanecem em incessante reconstrução durante toda a vida do (futuro) professor”. De acordo com a autora, as identificações docentes são formadas e modificadas em um movimento contínuo,

²⁹ Lei institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 maio 2025.

considerando contextos vividos e o presente. Para ela, essas questões “tratam-se de experiências vivenciadas ao ensinar e aprender idiomas em diferentes contextos, tanto ao longo do curso [formação inicial] quanto após o seu término” (p. 248). Ademais, ela argumenta que “tornar-se professor implica assumir mais identidades para conseguir fazer o seu trabalho de forma eficaz” (p. 257), bem no sentido de reconstrução das identificações ao longo da docência. A autora conclui que “trata-se de um processo cujo curso jamais será calmo ou linear devido à sua complexidade e condição caótica” (p. 261).

Essa perspectiva ajuda a compreender porque muitas *estudantes-trabalhadoras* não se tornam professoras apenas a partir da/na universidade, mas também, e talvez principalmente, a partir de sua vivência nas escolas antes e durante a graduação. Como aponta Sorte (2015, p. 541), essas professoras já carregam

saberes adquiridos pela prática diária com os seus alunos, já conhecem a organização curricular definida pelas escolas onde atuam e já estão se habituando ou já se habituaram aos problemas que precisam enfrentar quanto à condução dos conteúdos e para além deles.

Ou seja, essas experiências concretas de enfrentamento e negociação com a realidade escolar atravessam a formação acadêmica. Nesse sentido, para o autor, o desempenho desses sujeitos no ensino superior tende a ser distinto daquele apresentado por estudantes que ainda não tiveram a oportunidade de atuar como docentes. A meu ver, a experiência prática pode funcionar como um eixo que potencializa a aprendizagem teórica, a depender da atitude da instituição de formação, que deve aproveitar e explorar esses conhecimentos, criando pontes entre os discursos acadêmicos e a realidade escolar, podendo, ressignificar a própria relação desses estudantes com o curso de Letras.

Ao olhar para minha própria trajetória, reconheço essa diferença de maneira muito concreta. Enquanto algumas colegas se debruçavam sobre os textos teóricos de maneira ainda abstrata, tentando imaginar como aqueles conceitos se aplicariam a uma sala de aula real, eu já lia com as imagens nítidas das minhas turmas na cabeça. Quando uma autora falava sobre gestão de sala, eu lembrava da ansiedade ao tentar acalmar adolescentes nas aulas. Quando o tema era motivação de alunos, eu imediatamente conectava com as conversas que tinha com as alunas. Dessa forma, concordo com a afirmação de Sorte (2015), porque minha experiência mostra exatamente isso, a prática prévia me deu um chão, uma urgência por respostas que vinham da teoria.

Dessa forma, não era apenas sobre entender os conceitos, era sobre sobreviver em sala de aula, encontrar alternativas reais para os dilemas que eu já enfrentava. Isso dialoga

com o trabalho de Mastrella-de-Andrade (2020), em que ela interpela as leitoras a refletir sobre a formação docente para além dos muros da universidade. A autora argumenta que a formação acontece “no diálogo, no encontro, na conversa, na colaboração, em parceria, no conflito, no confronto, no vai e vem, na alternância constante [...] entre escola e universidade para a formação docente” (p. 13).

3.1.2 Professora de inglês *versus* Instrutora de idioma

Outra instituição em que atuei como professora de inglês, ou melhor, como *instrutora de idioma*, como vou nomear na narrativa a seguir, foi num curso privado que, por coincidência (ou não), fazia parte da mesma franquia em que estudei inglês. Essa experiência foi um *mix* de expectativa e frustração. Entrei com o objetivo de complementar a renda durante a graduação, mas também carregava uma certa esperança silenciosa, em algum momento da minha formação, eu quis trabalhar em um curso de idiomas. Era como se esse fosse um caminho natural. Afinal, a professora que despertou em mim o desejo de ensinar inglês também havia passado por lá, pela mesma franquia, inclusive. O trecho a seguir contextualiza a experiência:

Em 2019, também trabalhei em um curso de inglês, logo no início do ano eu procurei por trabalho e esse curso me chamou. A coincidência? Era da mesma franquia em que estudei como aluna entre 2015 e 2017. Na entrevista com a proprietária, que acumulava as funções de diretora e coordenadora, mas lembro que a mesma não tinha formação alguma na área da educação, me explicou que eu seria contratada como instrutora de idioma. Nesse mesmo momento, ela me informou que não teria carteira assinada, que eu receberia apenas pelas horas-aula: R\$18,15, sem nenhum direito trabalhista, eu aceitei, eu precisava trabalhar para me manter. Confesso: não fazia ideia do que uma instrutora realmente fazia e também não fui atrás de entender. Porque, quando comecei a dar aula, percebi que, na prática, eu fazia o que qualquer professora de inglês faria. Mas, admito que, ser representada como 'instrutora de idioma' enquanto ainda estava em formação inicial como professora de inglês, causou uma certa confusão em minha subjetividade (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 12, narrativa em 17/02/2025).

No entanto, as condições de trabalho e, sobretudo, o fato de não ser reconhecida como professora, mas apenas como instrutora, geraram em mim uma insatisfação difícil de ignorar, pois, não era apenas uma questão semântica, fazia parte do meu processo de identificação docente. Como aponta Woodward (2014, p. 56), “nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade”. Ser nomeada como instrutora, e não professora, colocava em suspensão o lugar que eu vinha construindo para mim dentro da profissão. Era como se a profissão que eu estava tentando assumir fosse

constantemente desautorizada por uma lógica institucional que rebaixa o trabalho docente ao de mera aplicação de métodos predefinidos, esvaziando-o de autoria e agência.

Se o que define o trabalho docente é a própria relação pedagógica (Teixeira, 2007) como justificar a existência da categoria *instrutora de idioma*? A distinção parece servir mais a uma lógica mercadológica do que a uma diferenciação real de funções. Teixeira (2007, p. 430) argumenta que,

Visto que se instaura em uma relação entre sujeitos sócio-culturais, constituindo-se na relação, a partir dela e nunca fora dela, a condição docente é, antes de tudo, da ordem do humano. Mesmo quando nela ocorrem atos de violência e de imposição de uma das partes, mesmo que porventura um dos pólos se desumanize, ela pertence aos territórios do humano. Seja quando se realiza em processos heterônomos – desumanizadores – ou quando se dá em processos de autonomia, seja como socialização, como subjetivação, como emancipação, a docência sempre diz respeito aos humanos, a seus encontros, desencontros, entendimentos e conflitos; às suas tensões e incompletudes. A seus devires.

A partir dessa concepção, não faz sentido tratar o ensino de línguas como uma atividade técnica ou neutra, desvinculada da dimensão humana e relacional que define a docência. A categoria de *instrutora de idioma* reduz o papel de quem ensina à função de aplicadora de técnicas ou transmissora de conteúdos padronizados. No entanto, essa função, por si só, já não se sustenta, pois a presença da “outra” – a pessoa que ocupa o lugar de discente na sala de aula – convoca a *instrutora* a exercer competências que são próprias da docência.

Tardif e Lessard (2008, p. 49) afirmam que a docência é um trabalho de relação humana, demanda “agir num determinado contexto em função de um objetivo”. Isto é, se uma *instrutora de idioma* tem realizado trabalho docente, esta é professora igualmente. Em outras palavras, mesmo quando o título utilizado é *instrutora*, o que se exige, na prática, são ações e decisões docentes. A adoção dessa nomenclatura ignora as dimensões políticas, culturais e subjetivas que atravessam a sala de aula, desumanizando a prática e esvaziando seu caráter formativo. Logo, esse enquadramento coloca professoras em um lugar previamente delimitado, em que sua atuação é regulada por discursos que lhes dizem quem podem ser e de onde podem falar. Como aponta Woodward (2014, p. 18), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”.

Assim, a experiência de trabalho em um curso de idiomas revelou-se como um dos contextos mais ambíguos e contraditórios no processo de minha identificação docente. A designação de *instrutora de idioma*, embora aparentemente simples, carrega consigo uma série de implicações simbólicas e institucionais, como discutem Apple (2006), Frigotto (2010)

e Oliveira (2018). Para eles, essa distinção é sintoma da precarização do trabalho docente, pois, ao substituir ‘professora’ por ‘instrutora’, retira-se da profissional direitos legais, tratando-a como uma aplicadora de serviço técnico e não como educadora, colocando-a em uma posição mais vulnerável, desprotegida e facilmente substituível.

Conforme afirma Woodward (2014, p. 18), a representação é um processo que, “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos a nossa experiência e aquilo que somos”. Compreendo que essa nomeação de *instrutora de idioma* está longe de ser neutra, opera como uma prática discursiva que carrega representações específicas sobre o papel que eu deveria ocupar naquele espaço, não como uma educadora crítica, mas como uma executora de métodos previamente estabelecidos.

Assim, a forma como fui representada institucionalmente produziu significados sobre mim enquanto profissional e posicionou minha identificação docente em um lugar marginal em relação ao campo da docência. O termo *instrutora* esvazia a complexidade da prática pedagógica, apaga a dimensão formativa do trabalho com a linguagem e reforça um modelo tecnicista de ensino (Apple, 2006; Frigotto, 2010; e Oliveira, 2018).

Logo, entendo que essa representação impacta diretamente na forma como compreendo minha atuação e como sou reconhecida, ou não, como sujeito legítima no campo da educação conforme argumenta Woodward (2014, p. 19) ao complementar que é possível questionar o poder da representação, pois esta é “sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros”, pois, “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (p. 19).

De alguma forma, eu queria ser reconhecida como *professora* no ambiente do curso de inglês, ainda que o título oficial fosse *instrutora de idioma*, mas, essa representação simbólica simplesmente não era possível dentro daquela estrutura institucional. A insegurança gerada pela ausência de direitos trabalhistas somada à alta demanda de trabalho me levou a pedir demissão mais tarde. A decisão não foi fácil, mas se tornou inevitável diante das condições precárias.

Porém, cerca de um mês depois, outro curso da mesma franquia, com uma gerência diferente, me procurou com uma nova proposta. A vaga ainda era para o cargo de *instrutora de idioma*, mas desta vez com contratação formal e carteira assinada. Eu precisava do dinheiro e, agora com garantias trabalhistas mínimas, me senti mais segura para aceitar.

Assim, permaneci nessa escola por cinco meses, confesso que, a estabilidade contratual me oferecia uma sensação maior de profissionalismo e dignidade no exercício da docência. A seguir, compartilho a narrativa que ilustra esse processo:

Um mês depois, um outro curso de idiomas da mesma franquia, mas com gerência diferente, me procurou para me oferecer uma vaga, ainda como instrutora de idioma. Desta vez, com a contratação formal e carteira de trabalho assinada, e novamente eu precisava do dinheiro, então aceitei. Nessa escola eu fiquei por 5 meses, a vaga me interessou porque eu teria a garantia de meus direitos trabalhistas assegurados então me senti mais segura para assumir aquele compromisso (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 13, narrativa em 17/02/2025).

A minha migração para uma unidade da mesma franquia, agora com carteira assinada, evidenciou como a garantia de direitos mínimos já fazia uma enorme diferença para quem, como eu, ocupava uma posição vulnerável no mercado educacional como docente (Locatelli e Diniz-Pereira, 2019). Ainda que as condições pedagógicas continuassem praticamente as mesmas, com pouca ou nenhuma autonomia docente e forte controle institucional, o simples fato de ter essa segurança no trabalho já impactava diretamente minha qualidade de vida e meu engajamento profissional.

Essa experiência me mostrou que a minha formação como professora aconteceu (e ainda acontece) em meio a uma constante negociação entre o desejo de ser reconhecida como docente, a necessidade de trabalhar para ter renda e os limites impostos pelas instituições em que atuei. Desse modo, a estabilidade contratual representa um marco importante na construção de minha identificação docente, pois, ter estabilidade naquele momento, me trouxe uma sensação de dignidade e profissionalismo no exercício da docência.

Ao analisar o cenário nacional, é impossível ignorar que os direitos docentes seguem em um processo contínuo de fragmentação e precarização (Alves e Sonobe, 2018; Craveiro, 2022). No trabalho de Craveiro (2022), os dados disponíveis evidenciam um quadro de desigualdades estruturais e de políticas sistemáticas de desvalorização docente que reforça a lógica de exclusão e marginalização. O autor analisa a desigualdade salarial entre todas as redes públicas estaduais e municipais de Educação Básica no Brasil, com base nos microdados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2019. Esses dados demonstram que professoras contratadas de forma temporária recebem, em média, apenas 68% do salário das docentes efetivas, ou seja, mesmo com a existência de um piso salarial nacional para professores da Educação Básica, instituído pela Lei nº 11.738/2008, quase metade das docentes da rede pública brasileira ainda recebe abaixo desse valor mínimo.

Além disso, o autor argumenta que, aproximadamente 49% da variação salarial entre os municípios brasileiros, pode ser explicada por fatores como o percentual de professoras

com vínculo estatutário, o PIB *per capita* local e o tempo médio de serviço das docentes. Logo, esses dados evidenciam que a fragmentação dos vínculos não é um efeito acidental da gestão pública, mas um mecanismo institucional de manutenção da precarização. Assim, o que deveria ser um direito consolidado, garantindo estabilidade, progressão na carreira e remuneração justa, torna-se um privilégio restrito a poucos.

Ainda, conforme dados da Secretaria de Economia do Distrito Federal³⁰, é possível perceber que professoras da Educação Básica pública recebem o menor salário equiparado ao de outros profissionais com formação equivalente e mesma carga horária de trabalho de 40 horas, enquanto carreiras públicas, como engenharia, medicina e direito, apresentam salários iniciais muito mais elevados. Portanto, o resultado é uma hierarquia salarial que posiciona a docência, especialmente no ensino básico, em um lugar historicamente subordinado entre as profissões de nível superior no país.

A precarização, contudo, não se restringe à esfera pública. No setor privado, especialmente nos cursos de idiomas, a situação das professoras de inglês é ainda mais crítica. Segundo Pena (2021), que analisou as condições de trabalho dos professores de inglês em Minas Gerais que obedecem ao Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO-MG) e ao Sindicato dos Cursos Livres de Idiomas do Estado de Minas Gerais (SINDILIVRE IDIOMAS/MG), a remuneração por hora-aula nessas instituições varia entre R\$ 12,00 e R\$ 22,70, valores que obrigam docentes a acumular múltiplos vínculos de trabalho ou a aceitar cargas horárias excessivas para alcançar uma renda minimamente digna.

A lógica de pagamento por aula efetivamente dada, associada à ausência de direitos trabalhistas básicos, como estabilidade, benefícios e proteção social, aprofunda os processos de precarização e reforça a ideia de que o ensino de inglês, apesar de exigir formação específica e constante atualização profissional, segue sendo social e economicamente desvalorizado. Dessa maneira, é possível afirmar que os direitos docentes no Brasil estão longe de serem respeitados, o que se observa é um processo contínuo de fragmentação, desestruturação das carreiras e destruição das garantias mínimas de trabalho. Logo, a luta por equiparação salarial, reconhecimento e estabilidade representa uma resposta urgente e necessária a um sistema que, historicamente, constrói a docência como uma profissão precarizada e socialmente desvalorizada.

Enquanto eu trabalhava no curso de inglês surgiu também a oportunidade de ser contratada como professora de inglês, agora em uma escola de educação básica privada. Eu

³⁰ Secretaria de Economia do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.economia.df.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2025.

não tive dúvidas, mesmo ainda em formação na universidade e mesmo com a hora-aula sendo inferior ao valor pago no curso de idiomas, decidi assumir mais esse compromisso e uns meses depois sair do cargo de *instrutora* e assumir apenas o de professora nessa escola. O trecho a seguir evidencia essa experiência:

Duas semanas depois, fui chamada por uma escola particular de elite da cidade. Para iniciar, me pediram o histórico universitário, então comecei em outubro de 2020 e fiquei até abril de 2022. Mesmo ainda na graduação, fui contratada como professora de inglês, recebia R\$ 11,76 por hora-aula. Alguns meses depois, me ofereceram também um cargo de coordenadora bilingue, mais uma função. O valor da hora-aula teve um aumento para R\$ 12 reais e mais tarde fui promovida à coordenadora do projeto bilingue. No cargo de coordenadora bilingue, comecei a treinar outras professoras de inglês que chegavam na escola, além de continuar lecionando com minhas turmas. O salário aumentou um pouco mas as demandas aumentaram muito (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 14, narrativa em 13/02/2025).

A escolha de permanecer apenas no cargo de professora de inglês foi movida por algo que ia além da remuneração, havia um desejo profundo de ser reconhecida como docente, de ocupar um lugar que fizesse sentido com minha identificação. Essa decisão revela o quanto o reconhecimento simbólico da função docente tem peso na trajetória de quem está se formando. Pois, para mim, o título de “professora” não era apenas uma questão de nomenclatura, mas um marcador de pertencimento, de legitimidade e de compromisso com a educação. Abri mão de um valor mais alto por hora-aula, mas ganhei em coerência com aquilo que eu queria ser e representar enquanto educadora. Foi nesse movimento que minha identificação com a docência ganhou força e sentido, ao escolher atuar em um espaço que me reconhecia como professora, ainda que com menos recursos, mas com mais significado.

Com isso, percebo que minha identificação docente não é algo pronto ou dado, mas um processo contínuo, construído nas experiências e relações, nas escolhas que faço e nas contradições que enfrento. Ela não se constitui pelas condições ideais, mas muitas vezes apesar delas, num movimento de luta por reconhecimento, por dignidade e por sentido no que faço. Identificar-me como professora é, portanto, algo que acontece na práxis e no desejo, na escassez e na potência, nas rupturas e nas permanências. É um processo vivo, atravessado por disputas simbólicas e materiais, e que segue em construção. A partir dessas experiências, ser professora de inglês começou a ganhar outros sentidos para além de ser apenas um trabalho e uma renda.

3.2 Fracasso, exaustão, isolamento, frustração e impotência na docência

O sentido de fracasso enquanto professora de inglês começou a se construir muito antes de eu sequer me reconhecer como professora. Ele começou quando eu ainda era apenas

aluna e estava em processo de aprendizagem da língua inglesa. Eu decidi estudar inglês no curso de idiomas porque tinha a crença de que lá poderia aprender a falar inglês de verdade, mas o tempo foi passando, fui avançando de nível, e não conseguia me identificar como falante da língua, era como se eu não estivesse aprendendo de verdade e essa frustração silenciosa foi se acumulando. O relato a seguir evidencia como essa construção se deu em minha experiência:

Ao mesmo tempo que trabalhava, estudava no ensino regular e fazia o curso de inglês, o fiz até o nível avançado, passando sempre de nível com as melhores notas, mas sempre me questionando: eu sou falante dessa língua? Assim foi por muitos anos, acreditei não saber a língua inglesa de verdade pois eu não era “nativa” de um país cujo inglês é língua materna, por isso eu não era uma professora de inglês de verdade e nem ensinava inglês de verdade. Ainda assim, eu estava lá, ensinando a língua da maneira como a aprendi, com os recursos que construí até aquele momento (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 15, narrativa em 13/02/2025).

A ideia de que faltava algo em mim foi sendo normalizada e então comecei a acreditar que talvez eu não tivesse “o dom”, ou que o inglês não fosse realmente para mim. Apesar de conseguir chegar até o nível avançado no curso, acreditava não saber o idioma, pois, eu me sentia muito insegura ao usar a língua inglesa. Rezende (2015, p. 1) chama esse sentimento de linguofobia, que ela define como “a resistência e insegurança com relação à Língua Portuguesa, na escola, ao português brasileiro nas interações cotidianas assimétricas e, maximamente, ao estudo de línguas estrangeiras, principalmente, à língua inglesa”. Ou seja, não era só uma questão individual ou de esforço pessoal.

A autora traz uma leitura histórica potente para entender como essa linguofobia é uma herança de um processo muito maior, as marcas da colonização. Ela argumenta que, durante a colonização da América Latina, os povos que viviam aqui resistiram mas também se submeteram à língua, à cultura e à religião impostas pelos colonizadores, e essa resistência e submissão, cheias de tensões e contradições, foram deixando rastros que ainda ecoam nas nossas formas de nos relacionar com as línguas até hoje.

A autora complementa que, no Brasil, um desses rastros é justamente a insegurança linguística que muitas carregam tanto com o próprio português quanto com o inglês, que historicamente se tornou símbolo de poder e prestígio social. Logo, é como se o sentimento de fracasso com o inglês não fosse apenas meu, ele era (e ainda é) atravessado por uma história de silenciamentos, desigualdades e processos de exclusão linguística que me antecedem.

O mesmo sentimento de fracasso que me atravessava como aprendiz, me atravessou mais tarde como professora. Hoje compreendo que esse sentimento se alimentava da hegemonia do modelo de falante nativo. Rajagopalan (2003) problematiza essa lógica ao

afirmar que a obsessão pelo falante nativo reforça hierarquias linguísticas e culturais, desvalorizando os repertórios legítimos de falantes não nativos.

Os questionamentos constantes, como “*eu sou falante dessa língua?*”, sustentava a minha crença de que “*eu não sou uma professora de inglês de verdade*”, porém, refletindo hoje, acredito que esse sentido se construiu também no fato de eu ter tido como professora de inglês uma professora nativa sem licenciatura, o modelo “autorizado” para ensinar o idioma. Este episódio ilustra como esses sentidos foram sendo construídos:

Minha primeira professora no curso de inglês realmente havia nascido e vivido nos Estados Unidos até seus 20 e poucos anos, o que, à primeira vista, despertava, em mim e em minhas colegas, certa admiração. No entanto, sua formação era em Engenharia, sem qualquer relação com Letras ou com o ensino. Apesar disso, o simples fato de ela ser falante “nativa” já parecia conferir autoridade ao seu lugar como professora da língua (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 16, narrativa em 13/02/2025).

Penso que, quando o curso de inglês coloca uma professora nativa no seu corpo docente, ele está querendo dizer algo com isso, como se aquela pessoa com aquelas características fosse a professora de verdade da língua inglesa. Pennycook (1998) também denuncia como essa figura idealizada opera como um dispositivo de colonialidade, que determina quem tem “autoridade” para ensinar inglês e quem só pode aprender e, mesmo assim, sempre sob suspeita.

Assim, essa figura da professora nativa como única autoridade legítima para ensinar inglês causou, durante muito tempo, um apagamento silencioso da minha autoestima profissional, pois isso me atravessava como uma régua inalcançável, contra a qual eu sempre parecia perder. Confesso que isso gerou em mim um certo *despertencimento* à profissão, como uma síndrome da impostora (Diniz, 2024), como se meu lugar como professora brasileira de inglês fosse sempre questionável, insuficiente. E, durante anos, essa ideia contribuiu para que eu quase desistisse de seguir a profissão de professora de inglês.

Hoje, quando revisito o que significava para mim “*saber a língua inglesa de verdade*”, percebo que esse saber estava atrelado a um padrão inatingível. Um modelo quase mítico, geralmente encarnado por sujeitos brancos, do Norte Global, com sotaques britânico ou norte-americano considerados os verdadeiros falantes de inglês e socialmente validados (Siqueira; Barros, 2013). Essa idealização minava minha autoconfiança, pois, era como se todo o meu esforço fosse sempre insuficiente.

Minha fala nunca parecia ser “limpa” o bastante, “natural” o bastante, “nativa” o bastante, um ciclo de autossabotagem linguística, alimentado por uma lógica colonial de hierarquização dos falantes. Rajagopalan (2003), ao falar da autoestima da aluna que está

aprendendo uma língua estrangeira, critica a veneração desmedida pelo falante nativo, causando impactos negativos na autoestima das estudantes, como se vê neste trecho do autor,

Não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leva muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois, o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes (Rajagopalan, 2003, p. 68).

Essa falta de autoestima me atingiu enquanto aprendiz do idioma, atingiu também a maneira como eu me identificava enquanto professora de inglês, ou melhor dizendo, o quanto eu não me identificava como “*uma professora de inglês de verdade*”.

Entender que a minha formação como professora é atravessada por tudo o que vivi, aprendi e experienciei ao longo da vida, como Tardif (2002) propõe, me ajuda a compreender como meu processo de identificação docente se constrói. De acordo com o autor, professoras se formam também pelas experiências, pelos saberes que acumulam fora dos muros da universidade. E, olhando para minha trajetória como aprendiz de inglês, percebo o quanto essa posição que ocupei construiu o sentido de frustração e fracasso também enquanto professora da língua.

Woodward (2014, p. 56) afirma que “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”. Isso significa que o processo de identificação está no centro da construção das nossas subjetividades e, portanto, das nossas escolhas, desejos e pertencimentos. Logo, identificar-se não é simplesmente reconhecer quem se é, mas se mover em um campo de negociações e reinvenções constantes sobre como nos vemos e quem podemos ser.

Durante muito tempo, tentei me encaixar no modelo idealizado de uma falante nativa, fluente, sem sotaque, sem hesitação. Não era só sobre falar bem, era sobre parecer com uma professora nativa, queria agir como ela, ensinar como ela, ser reconhecida como ela, mas isso nunca coube em mim. Ainda assim, essa identificação me atravessou de forma tão profunda que chegou a afetar minhas decisões profissionais, pois, houve momentos em que pensei seriamente em não ser professora de inglês. A narrativa a seguir mostra uma tensão que atravessa minha identificação como professora de Língua Inglesa:

Durante o ano de 2015, comecei a me sentir muito cansada. A rotina puxada me fazia duvidar se eu realmente queria continuar sendo professora de inglês. Eu também ainda não conseguia oralizar bem a língua inglesa, falar com fluência, aquilo me causava muita ansiedade, isso fazia com que eu não me visse como uma professora de inglês de verdade. Naquele ano, ainda cursando o segundo ano do

ensino médio, fiz o ENEM e me inscrevi no curso de física Licenciatura na Universidade Federal do Pará (UFPA), em Tucuruí, meus colegas falavam da dificuldade de ser aprovada nessa universidade, eu apenas queria saber se conseguiria ser aprovada. E consegui, a lista de aprovados saiu em janeiro de 2016, fiquei animada com o resultado, mesmo sem nunca ter estudado a disciplina direito no ensino médio, cheguei a considerar a ideia de cursar. Mas acabei não indo. Eu ainda estava no segundo ano e tinha só 17 anos. A coordenação da escola informou aos meus pais que não poderia me dar o certificado de conclusão. Lembro do meu pai ter ficado bem chateado com a escola, mas no fim, aceitamos. Continuei trabalhando e estudando mais um ano (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 17, narrativa em 12/02/2025).

Figura 4 – Aprovação em Licenciatura em Física (UFPA), Parauapebas-PA (2016)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (material empírico nº 18).

Durante muito tempo, carreguei a crença de que eu nunca seria, de fato, uma “professora de inglês de verdade”, porque não era nativa. Essa ideia, internalizada ao longo dos anos por discursos que valorizam mais o inglês com sotaque estrangeiro do que o conhecimento construído localmente, minou minha confiança e me fez considerar seguir por outras áreas da educação. Desse modo, cheguei a pensar em lecionar disciplinas que não exigisse tanta exposição da minha identidade linguística, como licenciatura em física, porque acreditava que ali meu lugar seria mais legitimado.

3.2.1 A exaustão docente como sintoma de um modelo educacional adoecido

Outra questão que me fez repensar a profissão de professora de inglês foi a carga horária de trabalho extensa, isso fazia com que eu me sentisse exausta. Teixeira (2007) aponta que a condição docente está ligada a uma condição de adoecimento, resultado das

precariedades estruturais que marcam o exercício da profissão. A autora destaca que o sofrimento psíquico relatado por muitas professoras não é uma falha individual, mas um reflexo das condições degradantes de trabalho às quais são submetidos.

O sentido de exaustão associado ao ser professora de inglês foi sendo construído no ritmo frenético da minha rotina, ainda quando eu nem era professora com licenciatura, mas já trabalhava como uma. Com a rotina de acordar às 5h30 da manhã para conseguir chegar às 7h30 nas escolas, lecionar durante a manhã, à tarde, e correr para o curso de inglês no fim do dia, e depois encarar o turno da noite no ensino médio. Era como a educação atravessava meu dia inteiro, mas isso não significava reconhecimento ou condições dignas de existir nela. Este episódio ilustra como era a rotina:

A minha rotina era trabalhar, eu acordava às 5:30h da manhã para pegar os ônibus e conseguir chegar às 7:30h nas escolas. De manhã, eu sempre iniciava as aulas às 8h e finaliza às 11:30h ou 12h, a tarde eu iniciava às 14hrs e ia até às 17:30h menos nas quartas feiras, que eu precisava finalizar o trabalho às 17h pois às 18h eu tinha que chegar no curso de inglês para a aula. De lá, eu saía correndo para assistir às minhas aulas do ensino médio no turno da noite, que iniciava às 19hr, sinceramente, não sei como eu aguentava tanta correria. No turno da noite, no ensino médio, senti que a oferta de disciplinas era bem mais precária que no turno da manhã, lembro de frequentemente ter aulas apenas de história, inglês e biologia. Mesmo assim, ainda chegava em casa por volta das 22h, pois a professora de inglês e agora de história cobria todos os outros horários vagos. Enfim, ao chegar em casa, tomava um banho, estudava por mais umas duas horas revisando as disciplinas e estudava outras que não tinha na escola pelo *youtube*, e só dormia meia-noite (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 19, narrativa em 12/02/2025).

Na época, eu nem tinha clareza do quanto aquilo tudo estava me moldando, física e emocionalmente. Pena (2021), ao analisar os valores pagos por hora-aula, demonstra que tanto professoras com licenciatura quanto sem licenciatura recebem salários baixos, mas o pagamento para as sem licenciatura é ainda menor. Essas profissionais são contratadas, em tese, para suprir a ausência de professoras com licenciatura.

No entanto, devido ao custo mais baixo de sua hora-aula, acabam sendo preteridas mesmo quando há disponibilidade de mão de obra qualificada (professoras com licenciatura), o que revela uma lógica de contratação pautada mais pela economia de recursos do que pela qualidade da educação. Ou seja, é mais lucrativo para as instituições contratarem professoras sem licenciatura pela possibilidade de pagar menos por essa mão de obra.

O fato de eu encher minha rotina com uma carga horária extensa como professora era para que eu pudesse ter um salário melhor. Ainda tinha que frequentar as aulas à noite no ensino médio, com a minha professora de inglês cobrindo várias disciplinas, isso me causava uma sensação constante de remendo. E mesmo assim, quando chegava em casa por volta das 22h, eu ainda me sentava para estudar sozinha, no *YouTube*, tentando compensar a falta de

disciplinas que eu não tinha na escola, ia dormir à meia-noite, e no outro dia começava tudo de novo. Percebi que, o que me atravessava não era apenas o cansaço, mas uma constante sensação de estar sempre tentando “dar conta” de um sistema que me exigia demais e devolvia muito pouco.

Desse modo, o desgaste já existia antes da graduação e se intensificou durante esse período, especialmente quando trabalhei como instrutora de inglês no curso de idiomas. Esse tipo de trabalho, muitas vezes romantizado como “experiência”, foi, para mim, um espaço em que a precarização se manifestava de forma sutil, mas profundamente violenta, desde a ausência do contrato formal até a responsabilização moral por qualquer imprevisto. Foi nesse contexto que comecei a me perguntar, onde termina a dedicação e começa a exploração? Quando o “ser professora” se torna sinônimo de “ser descartável”? A seguir, compartilho um episódio que marcou o início desse questionamento:

A proprietária vivia me chamando de última hora para substituir professoras ou dar aulas experimentais. No começo, eu aceitava todas, pois precisava fazer horas extras para complementar a renda, eu ainda estava na graduação. Como em 2020 eu já estava trabalhando à tarde, à noite e aos sábados, meu corpo cobrou, comecei a ficar exausta. Eu dizia “não” e ela insistia, “você não pode me deixar na mão”. E eu ia, me sentia culpada e com medo se não fosse. Lembro dos sábados intermináveis, das 8h às 20h, no inverno amazônico que chove bastante na cidade, e eu andava de moto, chegava ensopada para trabalhar. Uma vez, parei num posto de gasolina para esperar a chuva passar e avisei o atraso. No sábado seguinte, a chuva veio de novo. Quando avisei novamente, ela disse que eu precisava ir mesmo na chuva, não podia deixar ela na mão, me prometeu que daria uma roupa seca na escola, chegando lá, não tinha roupa nenhuma, e fiquei o dia inteiro molhada, de novo. Ali comecei a me perguntar: “É isso mesmo que quero? É isso que mereço?”. Voltei a distribuir currículos para conseguir trabalho em outros ambientes. Eu ainda permaneci nesse curso até fevereiro de 2021. No meu último dia, cumpri minhas aulas e fui direto à sala da diretora, e falei que estava saindo. Ela só perguntou se eu tinha a intenção de prejudicar a escola, não entendi bem, como assim prejudicar? (depois entendi que isso foi porque ela não havia assinado minha carteira de trabalho). Respondi que não, que apenas gostaria de uma rescisão mínima, era justo. Ela me deu R\$2.000 (dois mil reais) e fui embora. Nesse mesmo dia, lembro que saí com uma amiga que morava comigo para comemorar a minha demissão, eu estava aliviada. Esse sentimento de alívio se confirmou para mim quando, em março de 2025, tive a oportunidade de conversar com estudantes do curso de Letras-Inglês de uma universidade pública do mesmo estado que o meu, e muitas de minhas colegas ainda em formação inicial partilharam comigo os mesmos sentimentos e sintomas de adoecimento trabalhando como instrutoras de idiomas em curso de inglês (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 20, narrativa em 17/02/2025).

Essa experiência escancarou, para mim, os mecanismos de exploração que atravessavam o meu trabalho como professora no curso de inglês. Pena (2021) discute como a legislação brasileira, dominada pela lógica mercadológica de educação abre brechas para a exploração de professoras e constrói sentidos de desvalorização em torno da condição docente no país.

No mesmo sentido, Oliveira (2004) afirma que há um aumento de carga do trabalho docente que se desdobra em sofrimento, muitas vezes mascarado pelo discurso da paixão pelo ensino ou da vocação, causando assim o adoecimento de professoras, por causa de um sistema educacional que precariza e silencia docentes. Por isso, a proprietária me chamava de última hora, insistia mesmo quando eu dizia “*não*”, usava a culpa como ferramenta de controle, “*você não pode me deixar na mão*”, e eu cedia, exausta, com medo de perder o emprego do qual eu dependia financeiramente.

Só que trabalhar molhada o dia inteiro, sem qualquer suporte, foi o ponto de virada, ali eu comecei a me perguntar se era isso que eu realmente merecia. Eu me via cada vez mais adoecida, tentando equilibrar graduação, jornadas intermináveis de aulas para lecionar e a sensação constante de ser descartável. A fala da diretora quando pedi demissão, “*você quer prejudicar a escola?*”, deixou claro que eu não era vista como uma profissional, mas como uma peça facilmente substituível.

O alívio que senti ao pedir demissão foi imenso, e mais tarde, em conversas com outras colegas ainda em formação na graduação, percebi que esse sentimento é coletivo. Como diz Teixeira (2007, p. 430),

Grande parte dos docentes se vê obrigada a trabalhar e a se relacionar com tipos humanos e sociais que não escolheu, com os quais não se identifica, não tem simpatia e empatia. Este fato, ao lado de suas precárias condições materiais e objetivas de trabalho, entre outros problemas a serem enfrentados, tem levado a condição docente a realizar-se, ou melhor, a manifestar-se como uma condição doente, na experiência de centenas de professores.

Eu senti esse adoecimento em minha trajetória. Ser *instrutora de idiomas*, na prática, foi um ciclo de exploração, desgaste e invisibilização da minha humanidade.

3.2.2 Ser professora sem rede de apoio, o isolamento docente em cena

Quando comecei a trabalhar na escola pública, uma das coisas que me marcou foi o isolamento docente. Não era só estar sozinha na sala de aula, mas a sensação de estar por fora de tudo. Como professora de inglês, percebi que meu trabalho não era visto como parte do que realmente importava ali dentro, pois eu não conseguia me incluir nas formações e quase não tinha contato com as outras professoras.

O que eu achava que sabia sobre a escola pública, com base na minha vivência como aluna, mudou completamente quando entrei nesse mesmo ambiente como professora. Me vi sem apoio, sem troca, sem espaço para conversar sobre o que estava fazendo em sala. A narrativa a seguir mostra como isso começou:

A primeira semana de trabalho seria dedicada à formação pedagógica, mas ela aconteceu de manhã, no mesmo horário em que eu tinha aula na graduação. Como meu contrato era apenas para atender o turno da tarde, acabei não participando da formação com as outras professoras. Quando as aulas iniciaram com as alunas, não tive novamente outra oportunidade de me reunir com todo o corpo docente, e via as outras professoras apenas nas trocas de horários das turmas, quando eu entrava na sala e elas saíam, ou vice-versa. Aquilo que eu acreditava saber sobre a escola pública, a partir da minha vivência como aluna, foi alterado quando assumi a posição de professora, pois eu senti na pele um tipo de isolamento como professora de inglês, me percebi sozinha, sem apoio, sem espaço para diálogo pedagógico (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 21, narrativa em 15/02/2025).

Tonin (2018, p. 51) argumenta que o espaço para o diálogo na formação enquanto docente foi essencial para seu processo formativo, ela aponta que essas práticas de trocas, “foram fundamentais porque eu não me sentia sozinha, conseguia conversar [...] sobre a sensação de fracasso que sentia”.

A autora se baseia em Pacheco (2009), ao falar da cultura de isolamento como uma prática que favorece o individualismo e a falta de colaboração entre as professoras, resultando em um ambiente em que o isolamento físico e psicológico é comum. Tonin (2018, p. 51) ainda acrescenta que, “essa cultura de ser solitário é reforçada na nossa formação inicial e acaba por se perpetuar quando retornamos à escola como docentes, criando um movimento cíclico cuja interrupção é necessária e urgente”.

A falta de diálogo pedagógico se tornou mais grave quando tive que lidar com uma estudante com necessidades específicas. Ela era do 8º ano, e tinha dificuldades cognitivas claras, mas não recebia nenhum suporte ou acompanhamento especializado na escola. Quando procurei a diretora para entender melhor a situação, tive respostas vagas e nenhuma orientação concreta. Eu cheguei a solicitar os laudos à coordenação, mas nunca recebi qualquer documento ou ajuda, fiquei sem saber o que fazer em sala, sem espaço para conversar ou trocar sobre como lidar com aquela realidade, o que me deixou ainda mais frustrada.

Essa falta de comunicação me fez sentir sozinha diante da invisibilidade dessa aluna, que apenas assistia às aulas sem qualquer adaptação, deixando claro o quanto o sistema e a escola falharam em oferecer suporte tanto para ela quanto para mim como professora. O trecho abaixo retrata bem a discussão:

No 8º ano, percebi que havia uma estudante com deficiência, não física, mas cognitiva ou neurológica ao que tudo indicava, e sem qualquer tipo de apoio especializado. Até hoje, não sei dizer qual era a deficiência daquela aluna. Lembro de pegar seu caderno e ver que, em vez de letras, ela usava símbolos, como quadrados e traços aleatórios e já tinha notado que sua fala apresentava sinais de atraso. Resolvi procurar a diretora para entender melhor, e ela, de forma vaga, apenas disse que “ela tinha uma questão”. Ainda, comentou que, às vezes, a

ensinavam a escrever o próprio nome e ela aprendia, mas no dia seguinte já não se lembrava mais. A diretora finalizou dizendo que eu “não precisava me preocupar com ela” a aluna. Solicitei os laudos à coordenação, mas, apesar da promessa de que me seriam entregues, passei todos os meses na escola sem nunca receber qualquer documentação. Fiquei sem respaldo, sem orientação e sentindo que aquela aluna estava invisibilizada dentro da escola, inclusive por mim, pois eu não conseguia ajudar, ela ficava apenas ouvindo as minhas aulas, sentada na sua cadeira (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 22, narrativa em 15/02/2025).

Como eu “*não precisava me preocupar com ela*”? como eu poderia não me preocupar? A condição docente não é algo que se escolhe ou se gerencia como um problema logístico, ela é a realidade na qual somos inseridas. Teixeira (2007, p. 436) chama atenção justamente para isso, a condição docente é o lugar em que somos postos, pois,

Na sala de aula e na aula, se cruzam, se interpelam, se interpretam e interpenetram, se compõem e contrapõem diversos registros culturais, valores, modos de ser e de viver. Múltiplos sujeitos com suas respectivas histórias individuais e coletivas nela estão, atribuindo variados sentidos e significados à educação, à escola, à aula, com os quais se relacionam movidos por diferentes motivações, quando não desmotivados. Movidos por variados sentimentos. Aula é acontecimento que combina satisfações e insatisfações, facilidades e dificuldades, bem-estar e mal-estar, bem-querer e mal-querer.

Então, não, eu não podia não me preocupar, porque estar na condição docente é estar implicada o tempo todo nesse turbilhão de sentidos que atravessam a sala de aula. Assim, os sentidos e significados que atribuí à educação naquele momento foram de fracasso e impotência. Fracasso por não conseguir atender adequadamente aquela estudante, e impotência por perceber que, mesmo buscando apoio, não havia estrutura institucional para me orientar ou apoiar.

A aula, como diz Teixeira (2007), não foi indiferente, pelo contrário, foi profundamente marcada por mal-estar e por uma sensação constante de inadequação. Enquanto a aluna era invisibilizada, eu também me via apagada como educadora, sem acesso à informação, sem diálogo com a gestão, sem espaço para discutir estratégias ou buscar alternativas. A multiplicidade da sala de aula estava presente, mas não havia mediação pedagógica possível quando nem mesmo os sujeitos envolvidos tinham condições básicas para existir ali de forma plena.

3.2.3 A frustração e impotência diante da ilusão do controle docente

Outro sentido que atribuí a docência e que acabou me frustrando, foi a ideia de que ser professora é ter controle total da sala de aula. No processo de reflexividade (Adams; Jones; Ellis, 2016), percebi que isso pode ter se construído em mim ainda na segunda série do

Ensino Fundamental I, quando, como aluna, observei como esse controle era exercido por meio da violência. Mostro a seguir trechos de minhas narrativas que evidencia o acontecido:

Um dia na sala, a professora propôs uma tarefa de ditado, em que ela ia ditando um texto que ela escolhia e deveríamos ouvir cada palavra ditada e copiar. Lembro que não havia uma leitura prévia do texto, ou até uma introdução do tema que tratava o texto, parecia ser uma tarefa para passar o tempo, sem sentido, eu odiava aquela tarefa, pois ouvir as palavras soltas e ir escrevendo era tão chato. Quando a professora começou a ditar o texto eu lembrei dele no livro, pois eu lia também os meus livros didáticos em casa, fui pegar o livro para ler o mesmo texto enquanto ela ditava para ter certeza que era aquele mesmo, eu só queria ter certeza que era o mesmo texto que eu já conhecia, e era! Quando a professora percebeu que eu estava com o mesmo texto, no livro aberto, ela veio na minha direção e deu um tapa na minha cabeça, lembro de ter doído e da reação de susto dos meus colegas com a ação da professora, por isso comecei a chorar, a professora puxou o livro da minha mão e me mandou retornar ao ditado. Continuei ouvindo as palavras soltas, escrevendo e chorando, mas não falei do episódio para minha mãe, pois ela era amiga daquela professora (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 23, narrativa em 11/02/2025).

Percebo que atividade mecânica adotada pela professora, exemplificada pela “*tarefa de ditado, em que ela ia ditando um texto que ela escolhia e deveríamos ouvir cada palavra ditada e copiar*,” funcionava, naquela situação, como uma ferramenta de controle. Quando tentei exercer minha agência como aprendiz, “*fui pegar o livro para ler o mesmo texto enquanto ela ditava para ter certeza que era aquele mesmo, eu só queria ter certeza que era o mesmo texto que eu já conhecia*”, fui imediatamente reprimida com violência.

Segundo Reyes, González e Corona (2018), ao investigarem a relação entre autoridade e autoritarismo na prática docente, as estudantes muitas vezes se tornam vítimas de violências que estão diretamente ligadas à construção tradicional da identificação da professora. Os autores argumentam que esse tipo de violência praticada por docentes contribui para a formação de sentidos significativos no desenvolvimento pessoal e acadêmico dos sujeitos envolvidos. Eles afirmam que a violência “em sala de aula por parte dos professores está relacionada principalmente às relações de poder e à falta de atitudes e/ou habilidades por parte dos professores”³¹ (2018, p. 758).

Dessa maneira, compreendo que a ação violenta da professora teve como objetivo reafirmar sua autoridade como figura de poder para retomar o controle da situação na sala de aula, garantindo a execução da atividade como planejado, ainda que às custas do meu sofrimento emocional como aluna “*a professora puxou o livro da minha mão e me mandou retornar ao ditado, continuei ouvindo as palavras, agora soltas, escrevendo e chorando*”.

³¹Tradução de: “La violencia en las aulas de parte de los docentes está referenciada en la mayoría de los casos en las relaciones de poder y de la falta de actitudes y/o aptitudes de estos”.

Desse modo, percebo que essa concepção de controle, materializada na prática do ditado autoritário, revela uma visão de ensino centrada na obediência e na contenção de comportamento, mais do que na promoção da aprendizagem. Pois, a lógica subjacente ali não era a de mediar conflitos, facilitar o engajamento ou criar um ambiente de aprendizagem colaborativa. Pelo contrário, noto que o controle, nessa situação, se aproximava de um modelo punitivo e hierárquico de gestão da sala de aula, sustentado por uma noção de disciplina que naturaliza a desigualdade de poder entre professoras e estudantes (Reyes, González e Corona, 2018).

Hoje, observo que minha identificação com a figura da professora foi, desde cedo, atravessada por essa lógica autoritária, na qual manter a ordem parece ser mais importante do que promover o aprendizado ou o diálogo. Assim, quando em minha primeira vez como professora de inglês na escola pública, tentei ao máximo ter o controle de todas as turmas no qual eu dava aula. A metodologia que usei tinha como objetivo manter a minha autoridade sobre a sala e o controle sobre as ações de minhas alunas, e quando eu decidi mudar a metodologia essa mudança ocorreu com o mesmo objetivo, o controle. Na narrativa a seguir é possível observar isso:

Eu tentei planejar todas as aulas daquele semestre com base no cronograma que a coordenação me entregou. Peguei os conteúdos, dividi por semana, organizei o que daria para trabalhar em cada turma dentro do tempo que eu tinha. Eram cerca de duas horas e meia por semana com cada turma, sexto, sétimo, oitavo e nono anos, era uma turma de cada ano, e cada turma tinha em média 30 alunos. Eu trabalhava lá uns 3 dias na semana de 14hr às 17hr. Fiz uma programação para aqueles 6 meses, tentei seguir direitinho. Eu seguia o padrão de copiar no quadro as explicações como, por exemplo, uma frase e explicava a estrutura gramatical daquela frase, logo em seguida copiava as atividades que concordavam com a explicação que eu havia feito, e eles copiavam tudo também em seus cadernos e respondíamos juntos a atividade. O meu maior desafio foi o sexto ano, pois as turmas eram muito agitadas. Eu achava que só conseguiria dar aula se todo mundo ficasse em silêncio, me ouvindo, e com elas isso não acontecia. Então, para tentar manter algum controle, na maioria das vezes eu levava as atividades já impressas e respondíamos juntos na folha. Eu evitava ao máximo escrever no quadro, porque enquanto eu escrevia, elas já estavam conversando, levantando, fazendo barulho. Aí, quando eu tentava voltar e explicar o conteúdo, era difícil retomar a atenção da turma, demorava para controlá-la. Então as atividades impressas eram uma estratégia que eu tinha para que eu tivesse controle da atenção das estudantes. A coordenação sempre imprimia as atividades para mim, nunca houve um problema ou uma falta de recurso para isso então, eu conseguia usar atividades impressas quando eu queria (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 24, narrativa em 15/02/2025).

Diferente do que defende Freire (1981), ao afirmar que a educação deve ser um ato de liberdade, construído por meio de uma prática dialógica e horizontalizada, eu acreditava, naquele momento da minha trajetória, que educar era, antes de tudo, controlar. Eu não reconhecia que a forma como organizava minhas aulas podia ser opressora e excludente. Por

isso, as resistências das minhas estudantes à minha organização não foram, na época, compreendidas como um chamado à reflexão, mas como um ataque direto à minha autoridade docente, o que me gerou frustração e sentimento de fracasso.

Ao revisitar essa experiência hoje, reconheço que o problema não estava na necessidade de estabelecer limites ou de coordenar as dinâmicas da sala de aula, mas na forma como eu compreendia e operacionalizava o conceito de controle. Minha atuação deveria ter sido fundamentada em uma perspectiva ética e crítica, na qual o controle não representasse dominação, silenciamento ou imposição, mas sim a construção de um espaço de responsabilidade coletiva, diálogo e corresponsabilização das estudantes pelos processos de aprendizagem. Assim como Freire (2009, p. 25) defende,

Exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.

Nessa perspectiva, a autoridade docente deixa de ser um instrumento de opressão, assumindo um caráter ético e libertador. Para o autor, a verdadeira autoridade da professora não se realiza na negação da liberdade das estudantes, mas na criação de condições concretas para que a aprendizagem aconteça de forma dialógica, respeitosa e humanizadora.

Freire (1970) critica o uso da palavra esvaziada de vida, aquela proferida não para educar, mas para impor disciplina, essa crítica ecoa diretamente nas minhas praxiologias, nas quais muitas vezes as palavras não visavam ao diálogo, mas ao controle. Ele está certo ao afirmar que, quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor. Hoje percebo que minha trajetória como aprendiz foi marcada por práticas opressoras que, longe de emancipar-me, me condicionaram a reproduzi-las.

Reproduzi, por exemplo, a lógica de ensino da minha antiga professora, “*eu seguia o padrão de copiar no quadro as explicações como, por exemplo, uma frase e explicava a estrutura gramatical daquela frase, logo em seguida copiava as atividades*”. Essa era a tentativa de fazer valer uma metodologia que nunca funcionou, ou melhor, que talvez só tenha servido para sufocar potências. A verdade é que até eu, quando aluna, resisti, como, então, poderia esperar que minhas alunas não resistissem também?

A frustração de não conseguir manter o controle da sala me causou uma também exaustão, eu acreditava que o controle da turma era sinônimo de ser uma professora de verdade. Imaginava que manter as alunas em silêncio, sentadas e atentas era a régua pela qual

minha práxis seria validada, de que minha função era apenas aplicar o conteúdo programado. Mas logo fui atravessada por uma realidade que escancarou a complexidade da sala de aula e a limitação dessa lógica autoritária.

A exaustão que eu sentia diariamente não vinha só da carga de trabalho, mas da frustração constante de não conseguir conter o caos, de não conseguir “dar conta”. A sensação de fracasso me acompanhava, especialmente diante de situações que escapavam completamente do meu alcance, como o caso de uma aluna do sexto ano que desafiou o que eu achava que sabia sobre ensinar. É a partir dessa noção de cansaço, que compartilho a narrativa a seguir:

Teve uma aluna daquela turma de sexto ano que me marcou muito. Ela sempre estava no meio de alguma confusão, brigava com as colegas, às vezes agredia, às vezes era agredida. Ela era nervosa, eu tentava conversar com ela, mas não conseguia abertura. Só conseguia chamar atenção, pedir para ela sentar, tentar focar. Mas, sempre resistia, cheguei a falar com a coordenação sobre a situação e me disseram que o comportamento era o mesmo em todas as disciplinas, com todas as outras professoras. Então, perguntei se já tinham chamado os pais, tentando entender a situação familiar. Mas me disseram que eles quase nunca apareciam na escola, pois já vinham tentando contato, mas não conseguiam um retorno. Por isso, ninguém sabia ao certo o que se passava com a estudante fora dali, porque a escola não tinha acesso à história dela, só lidava com as consequências dentro da sala. Depois de tanto tentar resolver pela coordenação e não ter resposta, resolvi, por conta própria, tentar falar com os pais daquela aluna, mandei bilhetes na mochila, no caderno, na agenda. Eu pedi para as colegas, que eram vizinhas, levarem o recado. Eu só queria entender melhor o que estava acontecendo, para conseguir aplicar o conteúdo na aula de forma efetiva. Pois, as conversas dentro da sala não estavam funcionando, eu perguntava para ela porque batia nas colegas, porque estava chateada, brava, mas ela não me respondia, não explicava os atrasos, só ficava calada. E o comportamento seguia o mesmo. Por vezes me sentia impotente ao tentar lidar com a situação na sala de aula com ela envolvida, achava que por isso eu não conseguia ser professora de verdade, eu não conseguia dominar, dar conta daquele problema, resolver a questão. Um dia, no meio da tarde, enquanto eu começava a aula na mesma turma, uma mãe apareceu na porta da sala, na hora que abri a porta, tomei um susto, disse que era mãe da aluna em questão. Mas, o susto não foi só por ela estar ali, depois de tantos recados ignorados, mas pelo rosto da mãe, estava roxo. Eu levei alguns segundos para entender o que eu estava vendo, e enquanto ela se apresentava, ouvi um grito no portão da escola. O portão era perto das salas, dava pra ver e ouvir tudo. Um homem, que parecia ser o companheiro dela, gritava: “Bora, mulher! Eu não tenho tempo pra isso, não!”, eu lembro dessa fala. Então, algumas coisas fizeram sentido para mim, aquela pressa dela, o rosto machucado, o silêncio da aluna, a resistência, inferi sentido na situação toda. Só consegui pensar na minha estudante, em como não devia ser fácil viver naquela situação em casa. A mãe me pediu desculpas pelo comportamento da filha, disse que ia conversar com ela e que aquilo não ia se repetir, falou que voltaria outro dia, com mais tempo, para conversar direito comigo, ela se despediu rápido e foi embora e não voltou nos últimos meses em que eu estive lá. Depois daquele dia, minha postura com a estudante mudou, não que o comportamento dela na sala tivesse melhorado, não melhorou. Mas, eu parei de levar para o lado pessoal, tentei não me estressar tanto com as situações em sala e que ela se envolvia. De certa forma, comecei a entender que aquilo tudo era reflexo de algo que ia muito além da escola. E que talvez, ali dentro, ela estivesse só tentando sobreviver do jeito que dava. (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 25, narrativa em 15/02/2025)

O comportamento daquela aluna não era apenas um desafio pedagógico, era um grito silencioso de alguém em sofrimento. No início, eu a enxergava como “problemática”, “indisciplinada”, como uma barreira entre mim e o conteúdo que eu precisava aplicar. Mas, com o tempo, fui percebendo que havia algo mais ali. Algo que escapava dos limites da escola e, principalmente, do que me ensinaram a fazer como professora. Facci (2019, p. 131) argumenta que,

O processo de ensino-aprendizagem mostra-se permeado pela afetividade, que envolve sentimentos tanto de satisfação em relação ao ensinar e aprender quanto de frustração, baixa autoestima e tristeza – sentimentos que levam ao sofrimento psíquico tanto do professor como do aluno.

A cada aula frustrada, a cada tentativa falha de retomar o controle da turma, eu me sentia mais esgotada, mais insegura, mais distante da ideia de ser uma professora de verdade. Ao mesmo tempo, diante da resistência daquela estudante, eu começava a desconfiar que sua forma de agir também nascia de um lugar de dor, não de desinteresse ou rebeldia gratuita. Ela não era só mais uma aluna com dificuldades de comportamento. Ela era o espelho de algo maior, mais denso, que escapava das fronteiras da sala de aula e me colocava diante da minha impotência.

E esse sentimento de querer ajudar, de tentar mediar, de buscar os pais, e mesmo assim não conseguir transformar aquela realidade foi o que mais me esgotou, porque não era só uma dificuldade de ensino. Era um confronto com o fato de que a escola, sozinha, não dá conta de tudo. E de que, mesmo com toda minha vontade, meu preparo até ali, meu esforço, havia dores que eu não conseguia alcançar.

Aquela experiência me escancarou o quanto a docência, muitas vezes, é um exercício de lidar com o incontrolável. Eu queria aplicar o conteúdo, seguir o planejamento, fazer a aula andar. Mas como ignorar que havia violência, frustração, baixa autoestima e tristeza sentadas nas carteiras da sala? Como fingir que bastava ensinar, se havia um problema que ia além dos muros da escola à quem ensinava? Hoje entendo que minha frustração não era apenas com a aluna ou com a sala, era com um sistema inteiro, e que não existe um fora e um dentro, que o fora da escola também influencia o que acontece dentro da sala de aula e vice-versa.

3.2.4 A violência na escola enquanto *professoramulher*

A violência na escola foi algo muito presente em minha trajetória. Facci (2019, p. 131) configura a violência na escola como algo “que se remete à instituição e à comunidade escolar, assim como à forma como as relações são estabelecidas no cotidiano escolar”. Em meio à exaustão de tentar controlar turmas, lidar com violências invisíveis que atravessam os

corpos das alunas e seguir o conteúdo programado como se tudo estivesse normal, houve um episódio que aprofundou ainda mais minha sensação de frustração e impotência enquanto professora. Porém, nada me preparou para a violência que eu mesma sofreria dentro daquele espaço, o lugar em que eu deveria, minimamente, me sentir segura, meu lugar de trabalho.

Aconteceu em um fim de tarde, depois de uma aula com uma turma de nono ano. Eu estava me preparando para ir embora quando ouvi uma fala vinda de um dos alunos, uma fala de cunho sexual, violenta, que arrancou risadas do grupo e me paralisou. Era como se, de uma hora para outra, eu me tornasse um objeto na mira de uma masculinidade agressiva e escancarada. A narrativa a seguir mostra o contexto da situação:

A situação de assédio ocorreu em um dia em que eu havia acabado de dar aula para essa turma de nono ano, quando eu estava me organizando para deixar a escola, alguns dos alunos estavam esperando a outra professora entrar na turma, então eles tinham costume de sair da sala e ficar sentado em umas cadeiras no corredor, esperando a troca de professoras. O corredor da escola dava de frente para o portão e para a rua da escola, então a minha moto estava estacionada logo em frente ao portão. Enquanto eu estava colocando meu capacete, eu ouvi um dos alunos dessa turma do nono ano proferindo palavras para mim como, “nossa, professora assim você vai me matar de bater punheta”. Era um grupo de meninos, e quando o aluno falou isso pra mim os outros começaram a sorrir, eu lembro de ter olhado imediatamente para eles e identifiquei o aluno que havia falado, era um rapaz alto, branco, de cabelos castanhos, já deveria ter seus 15, 16 anos. Eu me lembro apenas de colocar o capacete e sair dali o mais rápido possível. A minha sorte foi que, nesse mesmo dia, logo após sair da escola, eu tinha uma consulta psicológica agendada na universidade. Uma vez por semana, eu realizava esse atendimento, o curso de Psicologia da universidade havia montado uma clínica em que as alunas que estavam prestes a se formar atendiam a comunidade acadêmica como parte de seu estágio prático. Eu lembro de chegar lá muito assustada, sentar na cadeira e, imediatamente, contar para a psicóloga em formação inicial que me atendia há algumas semanas, o que havia acontecido. Relatei a ela as palavras que os alunos haviam dito para mim na escola e ela me perguntou como eu estava me sentindo, então eu falei, “envergonhada”, “violada”, “impotente”, tanto durante o acontecimento, quanto ainda naquele momento de compartilhamento. Ela fez uma expressão que me deu a sensação de que aquilo não era algo tão inusitado para ela, não parecia surpresa com o que eu estava dizendo. Sua postura mudou, como se ela fosse me explicar algo comum, as primeiras palavras que ela me disse foram: “Mas você entende que isso que aconteceu é uma questão estrutural?” Eu parei para refletir sobre o que ela queria dizer com isso, então ela me pediu para contar com mais detalhes o que havia acontecido e o contexto da situação. Eu expliquei que havia acabado de dar aula para eles e estava me organizando para ir à universidade. Em seguida, ela me pediu para nomear o que eu achava que havia acontecido comigo. Eu fiquei alguns minutos pensando e, como ela havia mencionado que isso era uma questão estrutural, eu nomeei o ocorrido como um assédio sexual. O que parecia um ataque pessoal revelou-se como expressão de um problema estruturado, marcado por relações de poder desiguais, pela condição social e histórica de ser mulher. Aquela situação me mostrou um machismo no ambiente escolar, como um espaço ainda marcado por lógicas patriarcais, marcado pela violência de gênero que eu havia sofrido enquanto uma *professoramulher*. O fato de ter esse atendimento psicológico logo depois do ocorrido me ajudou a ir para casa naquela noite mais tranquila, pois compreendi que aquilo não era algo tão pessoal, e que, infelizmente, por se tratar de uma questão estrutural, esse tipo de situação era quase considerado “normal”. Na semana seguinte, no meu primeiro dia de trabalho, procurei a diretora e a coordenação para relatar o que havia acontecido. Elas me pediram para aguardar,

pois iriam conversar com o aluno e com os pais dele. No dia seguinte, quando voltei à escola, a diretora me chamou à sala da direção, onde o aluno já estava presente. Ela disse que sentia muito pelo ocorrido e que o aluno também gostaria de pedir desculpas. Então, pediu que ele se levantasse, olhasse para mim e se desculpasse. Ele fez isso, mas não me olhou nos olhos em nenhum momento, permaneceu com a cabeça baixa o tempo todo, pareceu que estava com vergonha de ter que pedir desculpas. Quando o aluno terminou de falar, eu tentei dizer que aquilo que havia acontecido era uma questão estrutural, como a psicóloga da universidade havia me explicado na sessão de terapia. No entanto, fui interrompida pela diretora assim que comecei a falar, ela mandou eu 'calar a boca' literalmente usou essas palavras, acho que foi algo impulsivo, mas eu fiquei completamente paralisada (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 26, narrativa em 15/02/2015)

O que eu vivi naquele dia não foi uma simples falta de respeito de um aluno. Foi violência de gênero, foi um assédio sexual e violência escolar (Facci, 2019). Melo-da-Silva e Dalmaso (2021, p. 90) classificam a violência de gênero “como um tipo de violência exercida contra qualquer pessoa ou grupo de pessoas com base em seu sexo ou gênero”³². Acredito que, pelo contexto da situação, aquele aluno cometeu o assédio com a intenção de me intimidar e exercer poder como figura masculina sobre mim. Cantal (2021, p. 30) afirma que,

o assédio sexual por intimidação, ou ambiental, ocorre quando há provocações sexuais inoportunas no ambiente de trabalho, com o efeito de prejudicar a atuação de uma pessoa ou de criar uma situação ofensiva, de intimidação ou humilhação. Caracteriza-se pela insistência, impertinência, hostilidade praticada individualmente ou em grupo, manifestando relações de poder ou de força não necessariamente de hierarquia.

A partir disso, analiso o acontecido como a sexualização do meu corpo dentro de meu espaço de trabalho, por um adolescente socializado na lógica machista de que meu corpo como de uma *professoramulher* pode ser alvo fácil de violência e piada. Assim, como Butler (2004, p. 42) defende, “a violência não é apenas um ato físico, mas também o discurso que constrói certos corpos como passíveis de violação”. No mesmo sentido, Federici (2019) reforça que a violência sexual é uma estratégia histórica de disciplinamento dos corpos femininos, usada para manter mulheres em posição subalterna.

Entretanto, o que me atravessou ali não foi só a fala grotesca daquele aluno, mas todo o contexto que a sustenta, como quando a diretora me mandou '*calar a boca*'. Hoje não entendo a fala dela como um ato impulsivo, compreendo como um reflexo direto de uma estrutura escolar que está mais preocupada em manter a aparência de normalidade e controle do que em acolher uma profissional violentada e encarar um problema estrutural de forma efetiva.

³²Tradução de: “Gender violence may be classified as a kind of violence exercised against any person or group of people based on their sex or gender”.

Facci (2019, p. 139) constata em sua pesquisa que “o que mais contribui para o adoecimento do professor é a violência simbólica”. Bourdieu e Passeron (1992) classificam a violência simbólica como formas sutis e invisíveis de dominação que ocorrem por meio de imposições culturais, linguísticas e sociais, que são naturalizadas tanto por quem exerce quanto por quem sofre essa violência.

Facci (2019) argumenta que esse adoecimento causado por esse tipo de violência remete não apenas à atitude isolada de uma aluno, mas à instituição escolar como um todo e à forma como as relações são estabelecidas no cotidiano. A tentativa de resolver com um pedido de desculpas protocolar, o corte abrupto da minha fala, tudo isso reforçou a lógica institucional de apagamento da dor de quem sofre violência de gênero. A mensagem era clara: siga em frente, '*cale a boca*', não complique as coisas. Como se fosse possível seguir com as aulas como se nada tivesse acontecido, como se o meu corpo não tivesse sido invadido por palavras que deixaram marcas. O trecho a seguir mostra como minhas praxiologias tomaram um rumo diferente após a violência:

depois do episódio de assédio tudo piorou, o aluno envolvido no assédio não se dirigia a mim de forma alguma, e eu também não me sentia confortável em falar com ele ou me dirigir a ele em sala de aula (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 27, narrativa em 15/02/2025).

Plassa, Paschoalino, Bernardelli (2021, p. 265), após investigarem sobre a violência contra professoras nas escolas brasileiras, concluíram que “professores vítimas ou em ambientes desfavoráveis ao ensino não são capazes de ministrar o conteúdo básico programado”. Essa afirmação dialoga com Facci (2019) ao destacar que o processo da educação linguística está profundamente atravessado pela dimensão afetiva, a qual, por sua complexidade, pode desencadear sofrimento psíquico tanto em professoras quanto em alunas. Diante de mais essa situação, fiquei mais exausta, frustrada e, mais do que tudo, me senti impotente e humilhada.

3.3 A autonomia docente: *professora autora e empreendedora*

O processo de construção da minha autonomia como professora de inglês é o eixo central que sustenta a virada da minha práxis em direção a uma atuação mais situada e contextualizada. Essa autonomia, longe de ser entendida como uma característica individual ou isolada, será discutida ao longo deste texto a partir dos aportes teóricos de Freire (1996) e Contreras (2002), que compreendem a autonomia docente como um processo ético, político e relacional, construído no diálogo com os contextos sociais, institucionais e culturais nos quais a docência se realiza.

Foi na sala de aula da graduação, no início de 2020, diante da fala aparentemente simples de uma professora, que algo em mim se deslocou. Quando ela disse que nós (professoras de inglês em formação na licenciatura) poderíamos produzir nossos próprios materiais didáticos. Aquilo que antes eu via como um território exclusivo de grandes editoras internacionais, distante e inacessível, de repente, se tornou uma possibilidade real.

Essa descoberta me ajudou a pensar para além de uma lógica engessada, de apenas seguir um material pronto, e me abriu para uma práxis mais criativa, situada e responsiva à realidade das minhas alunas. Ou seja, não era mais sobre ter que seguir um *script* de conteúdo, mas sobre criar a partir dos encontros, das necessidades, das potências do cotidiano da minha sala de aula.

Eu considero essa virada mais do que metodológica, ela marcou o início da construção do que hoje entendo como a minha autonomia docente. O trecho a seguir mostrar a contextualização desse deslocamento:

Um outro momento marcante da graduação foi na disciplina em que discutimos os materiais didáticos e a produção desses materiais, não lembro o nome da disciplina ao certo. Lembro muito da professora que, mais tarde, se tornou essencial para a forma como eu pensei em empreender e no tipo de material didático que eu usaria com minhas alunas. Ela nos disse algo que, naquele momento, soou como uma grande revelação: “nós éramos capazes de produzir o nosso próprio material didático”. Para mim, isso foi uma surpresa, algo totalmente novo. Eu sempre pensei que só quem poderia criar materiais didáticos, ou melhor, livros didáticos, eram os especialistas das editoras, aqueles de Cambridge. Na minha cabeça, esses especialistas eram figuras distantes e quase inacessíveis. Foi a partir dessa aula que, mais tarde, comecei a pensar e a produzir meus próprios materiais para as aulas de inglês, de forma mais livre, mais criativa e com a sensação de que eu era autorizada a fazer aquilo. Para mim, essas aulas foram como um despertar para a possibilidade de eu ser mais do que uma professora que segue um *script*. Eu percebi que posso ser uma pessoa ativa dentro da sala de aula, alguém que não só pede para as alunas seguirem algo pronto, mas que eu também posso criar e produzir material com/para elas. Esse foi, sem dúvida, um aprendizado importante que levei da graduação: a capacidade de criar e construir junto com as alunas, em vez de simplesmente impor algo pronto. Isso, mais tarde, me ajudou a entender o papel ativo que eu teria como educadora e empreendedora (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 28, narrativa em 14/02/2025).

Naquele momento da graduação, eu não tinha consciência crítica do que significava produzir meu próprio material didático. Então, a fala da professora foi uma surpresa, porque confrontou uma crença muito enraizada em mim, a de que o conhecimento legítimo vinha “de fora”, de grandes editoras, de especialistas nativas com selo internacional. Silva (2023) discute sobre os entendimentos de língua como entidade autônoma e questiona o monolinguismo que fundamenta a área de ensino e aprendizagem de inglês no Brasil. A autora argumenta que a língua inglesa estaria vinculada a identidade, cultura e nação de países hegemônicos,

Resultante dessa noção é a atribuição da língua inglesa, em nosso caso específico, à Inglaterra ou a países “desenvolvidos” colonizados por ela, como principalmente os Estados Unidos, mas também Canadá, Austrália e Nova Zelândia, como uma língua normativa que pertence a falantes nativos ideais, únicos capazes de criar regras, validar sotaques e avançar mudanças linguísticas, possuidores também de determinada cultura nacional que os torna distintos das demais nações. Aliada à projeção internacional que essa língua em especial ganha com a globalização, a LI assume posição privilegiada no mundo capitalista neoliberal em que vivemos e carrega consigo (em seus falantes, cultura e território) vantagens ganhadas a partir dos mais diversos processos violentos de expropriação, genocídio, epistemicídio, ecocídio, entre outros (Silva, 2023, p. 170).

Por isso, eu via o material didático como um produto técnico, quase sagrado, feito por quem realmente sabia, por quem a língua inglesa pertencia, seguindo a lógica de língua como entidade autônoma. Percebo que isso tem tudo a ver com a minha formação enquanto aprendiz da língua inglesa sempre consumindo, quase nunca criando. E hoje, ao olhar para esse episódio, entendo que a surpresa não foi só pela novidade, mas porque ela tocou em algo mais profundo, minha relação com a autoridade do saber. Assim, como Silva (2023, p. 169, grifos da autora) argumenta sobre as normas que essa língua como entidade autônoma possui,

Tais afirmações e crenças implicam que há algo no mundo que entendemos como língua, que essa entidade possui normas que nos permitem falar correta ou incorretamente, que há sujeitos possuidores dessa língua que determinam como nós a deveríamos aprender, que certas línguas possuem mais privilégios e valor do que outras e, conseqüentemente, diante do seu “domínio”, nos garantem poder dentro da sociedade e, ainda, que existe um *lá/eles* em contraposição a um *aqui/nós* que necessita ser imitado e merece projeção. Esse tipo de discurso pouco questionado emerge na modernidade/colonialidade e parece-me sustentar o campo do Ensino de Língua Inglesa (ELT) ou ainda o que temos chamado de ensino e aprendizagem de línguas como um todo.

Foi esse discurso “pouco questionado”, que a autora problematiza, ele fez parte da minha formação, moldando meus entendimentos sobre a língua inglesa. Aprendi desde cedo, a confiar mais no que vinha de *Cambridge* do que nas minhas próprias experiências em sala de aula. Por isso, quando, ainda na graduação, a professora me autorizou a criar meu próprio material didático, foi um choque, pois, aquilo exigia transgressão ou melhor, “*um despertar*”.

Com o tempo, percebi que minhas concepções de língua, linguagem, educação e formação são, em grande parte, moldadas por uma lógica de reprodução, não de crítica ou criação (Monte Mór, 2021). Desse modo, dentro dessa lógica, não é raro encontrar professoras que resistem à ideia de criar, e essa resistência não é preguiça nem falta de vontade, é estrutural. Pois, eu percebi que criar exige tempo, exige reflexão, exige que eu enquanto professora me enxergue e enxergue minhas alunas como sujeitos do processo. E quando nossa formação nos condiciona a cumprir apostilas, seguir manuais e bater metas burocráticas, ser uma professora autora vira quase um ato de rebeldia, porque percebo que criar é, antes de tudo, romper.

Acredito que o convite para criar meu próprio material foi também um convite para me reconhecer como professora autora. Hoje compreendo que não se trata apenas de elaborar uma atividade interessante ou que mantenha as alunas sob controle, mas de assumir um posicionamento epistemológico, um rompimento com a lógica da educação bancária (Freire, 1996). Trata-se de reconhecer que eu, como professora, posso produzir conhecimento e não apenas reproduzi-lo, ou seja, tenho a possibilidade de criar espaços em que eu e minhas alunas possamos nos reconhecer como co-construtoras de saberes e juntas co-criamos nosso próprio material didático, algo que faça sentido para nossa aula, e, assim, nos posicionamos em uma relação dialógica (Freire, 1981), atravessada por uma perspectiva de educação linguística e não mais apenas por um modelo tradicional de ensino e aprendizagem.

Não posso afirmar que minha autonomia docente tenha se formado nesse momento específico, mas reconheço aquele instante na aula da graduação como “*um despertar*” para um processo de amadurecimento, um processo de vir a ser na mesma lógica de Freire (1996, p. 105) quando afirma que, “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. No entanto, foi só um ano depois dessa aula que iniciei a produção de material didático para minhas aulas e então compreendi em profundidade o que essa ação significava, não apenas como ato pedagógico, mas como posicionamento político e epistêmico.

Posso dizer que meu caminho para a autonomia docente não é reto nem linear, na verdade, ele se constrói em espirais, entre dúvidas, experimentações e encontros comigo mesma. Ao olhar para minha trajetória, percebo que minha práxis não se dissociou do contexto em que emergiu, pois foi no meio do caos da pandemia da Covid-19, que fui convidada, por circunstâncias e pessoas, a experimentar um modo outro de ensinar, comecei a dar aulas de inglês *online*, pelo *Google Meet*, para pessoas conhecidas que me procuravam com o objetivo de praticar conversação. E foi justamente nesse momento de instabilidade social e emocional que as frestas da autonomia começaram a aparecer com mais força em minha identificação docente.

A autonomia a que refiro-me aqui não significa independência absoluta, mas sim a tomada de consciência de que eu poderia construir um espaço pedagógico que atende de maneira direta o trabalho educativo. Contreras (2002) defende que a autonomia docente não é uma condição natural, mas uma construção histórica e social que se dá nas relações concretas do trabalho educativo, envolvendo decisões pedagógicas e posicionamentos éticos.

Essa consciência se manifestou primeiro como práxis improvisada e só depois como projeto educativo. A seguir, narro como esse processo foi se configurando, da primeira aluna no *Google Meet* até a decisão de fundar minha própria escola online, passando pelo encantamento com a criação de um material didático autoral, construído a partir das experiências, vozes e desejos das minhas estudantes. O trecho a seguir ilustra esse percurso:

E foi nesse mesmo período que, por conta do isolamento social, algumas pessoas conhecidas começaram a me procurar para aulas particulares de inglês online. Queria praticar conversação. Então eu comecei a atendê-las pelo *Google Meet*, com encontros ao vivo e personalizados, baseados nos objetivos de cada aluna. A pandemia terminou e continuamos, a quantidade de alunas online crescia a cada semana, pois elas começaram a me indicar para outras pessoas que também queriam praticar conversação na língua. Minha agenda começou a lotar por essa demanda desde então. Mas, eu continuei na escola regular, eu não tinha segurança emocional e nem financeira para me arriscar no empreendedorismo logo de cara, só que a agenda paralela de aulas particulares crescia cada vez mais. Foi aí que meu esposo (então namorado na época) me perguntou: “Por que você não abre sua própria escola online de inglês e para de trabalhar para os outros? Você vai poder ensinar inglês do jeito que você quiser!” E essa pergunta ficou ecoando em mim. Confesso que quando retornei a trabalhar no curso de idiomas até idealizei um dia poder coordená-lo, gerenciar uma unidade, mas era um sonho tão distante pois o valor de uma franquia era algo muito inacessível e ainda não havia conhecido uma professora de inglês que estava nessa posição de gestora. Cheguei a trabalhar na franquia em que estudei, mas essa experiência me fez repensar tudo. Trabalhar lá me mostrou o que eu não queria reproduzir. Eu não queria apenas seguir apostilas prontas; eu queria construir um espaço pedagógico que fizesse sentido. E para mim, naquele momento, empreender na área era comprar uma franquia de cursos de inglês dessas que a gente já conhece, que já tem um material, que segue um currículo pronto. Para mim, era como se somente essas franquias tivessem a capacidade de dar certo. Ainda antes de finalizar a graduação de Letras-Inglês, no meio de 2021, a ideia de abrir minha própria escola de inglês online começou a me rondar, daquelas ideias que a gente tenta ignorar no começo porque parecem grandes demais, ousadas demais. A decisão de empreender não veio como um raio certo, veio cheia de dúvidas, inseguranças e perguntas: será que eu daria conta de administrar uma escola? Como funcionava uma empresa de verdade? Que material eu usaria? Como eu ensinaria inglês de um jeito que fosse meu? Qual seria o diferencial? A ideia de ser/ter uma escola online veio da ideia de autonomia, mesmo não tendo capital financeiro para alugar um espaço físico, nem condições de bancar uma estrutura presencial. Foi um sonho adaptado à realidade, usei dos privilégios que eu tinha naquele momento, um *notebook*, um fone de ouvido e a internet de casa. A ideia da escola também se fortaleceu quando percebi o quanto era potente criar minhas próprias atividades, me dei conta de que o engajamento das alunas aumentava quando o conteúdo vinha da realidade delas. Ter autonomia para isso foi libertador e pensar que ganharia a mais do que recebia das escolas para qual eu trabalhava era animador. Era sobre ensinar, sim, mas do meu jeito, com os valores que me atravessavam como professora. Sabia que minhas alunas tinham perfis e objetivos diferentes, mas havia um ponto em comum: todas queriam falar. Desenvolver comunicação em inglês era o desejo principal. Então, comecei a pensar no material didático, considerando o ponto em comum das minhas alunas, eu lembrava o todo tempo da disciplina da professora que falou que nós podíamos sim fazer nosso material didático, lembro de suas palavras “um dia vocês poderiam produzir um livro didático, isso é muito possível”. A partir dessa fala, pensei em produzir meu próprio material, usando tudo que havia aprendido na graduação, como o que eu sabia sobre metodologias e abordagens do ensino da língua e a experiência que eu tinha como professora de inglês em sala de aula. O foco de minhas aulas no curso seria desenvolver a conversação, então o material precisava ter esse foco também. As aulas nasciam das perguntas que eu levava, mas principalmente das respostas que vinham das alunas. Elas falavam de

suas realidades, bairro, escola, rotina, e eu moldava o conteúdo das aulas de acordo (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 29, narrativa em 19/02/2025).

Figura 5 – Material da 13ª aula do nível intermediário da Dibs Online English School, focada em praticar o *Present perfect, adjectives* e promover a reflexão pessoal das alunas (produzido em 2024)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (Material empírico nº 30).

Eu havia decidido que não queria seguir apostilas prontas, que eu queria construir um espaço pedagógico que fizesse sentido para mim e para as minhas alunas. Eu queria que o conteúdo dialogasse com a realidade delas, que provocasse reflexão, que criasse engajamento, pois percebia que isso fazia com que elas voltassem mais animadas ainda a cada aula. Foi nessa vivência que comecei a me ver como professora autora, no sentido insurgente de compreender a demanda daquelas estudantes.

Esse movimento me possibilitou repensar a língua que eu ensinava, pois não era mais um ensino apenas instrumental. Então comecei a produzir meu próprio material a partir das perguntas que eu levava, mas principalmente das respostas que vinham delas, suas rotinas, seus bairros, seus afetos, seus desafios.

De acordo com Contreras (2002, p. 104),

A experiência concreta da educação excede a delimitação oficial de objetivos para que os docentes possam enfrentar os interesses e as necessidades daqueles com quem trabalham. E isso os situa inevitavelmente diante de conflitos e responsabilidades morais, diante da necessidade de encontrar uma resposta entre as exigências administrativas, os interesses da comunidade e as necessidades dos alunos.

Ou seja, a produção do material didático não foi algo planejado ou idealizado, foi uma práxis situada, relacional, que emergiu da urgência e da escuta, pois eu construía cada aula com base nas necessidades e desejos das alunas, o que me afastava das abordagens padronizadas de ensino e me aproximava de uma pedagogia centrada na pessoa. Para Freire (1970; 2009), é importante considerar as identificações locais dos envolvidos no processo educativo.

Para o autor, a educação deve ser contextualizada, reconhecendo as realidades socioculturais, para a promoção da conscientização crítica, permitindo assim um reconhecimento em suas próprias histórias e contextos. Ele também argumenta que a educação deve ser um ato de diálogo, em que as experiências e identidades dos sujeitos da sala de aula são valorizadas, contribuindo para a construção de um conhecimento que faça sentido em suas vidas.

Ao personalizar cada encontro, percebi que havia ali uma movimentação em direção à autonomia não só delas, mas minha também. Percebi que a minha autonomia docente se constrói nas frestas do cotidiano, nos desvios, nas escolhas que faço para compreender uma demanda específica do trabalho educativo (Contreras, 2002). Olhando agora para trás, vejo que esse momento foi um marco no meu processo formativo, pois foi quando comecei a me entender como alguém capaz de criar, adaptar e reinventar minha práxis a partir da realidade concreta das pessoas com quem eu trabalhava.

Acredito que a minha identificação como uma professora com autonomia me ajudou a tomar a decisão de empreender e assumir esse local que antes eu não reconhecia como um possível ofício da profissão professora de inglês. Contudo, reconheço que a minha autonomia não está pronta, muito menos garantida, ela se constrói no enfrentamento de incertezas, no acolhimento de inquietações, diariamente, sendo este um processo afetivo e político.

Hoje, me identifico também como uma *professoraempreendedora*, empreender, para mim, foi mais do que uma saída econômica, foi um gesto político-pedagógico de me posicionar como uma professora que pensa, decide, cria e me esforço todos os dias, desde então, na construção de um espaço pedagógico com sentido para as alunas e professoras da minha escola.

É importante destacar que a autonomia docente, no sentido que venho construindo ao longo desta trajetória, não se refere a uma postura isolada, individualista ou pautada por uma lógica de mercado que reforça a competitividade entre professoras, como muitas vezes preconiza o discurso neoliberal. Pelo contrário, a concepção de autonomia que adoto, inspirada em Freire (1996), está profundamente vinculada à ética do cuidado, à

responsabilidade coletiva e à solidariedade entre docentes e discentes. Trata-se de uma autonomia relacional, construída no diálogo e no compromisso com a transformação social.

Sinto que a construção da minha autonomia abriu caminhos para viver a docência de outras maneiras. Foi a partir dela que pude repensar o material didático que utilizo, a língua que ensino, meu papel como educadora e, principalmente, o lugar de minhas alunas nesse processo. Foi por meio da minha autonomia docente que encontrei caminhos para o letramento crítico e a educação linguística crítica, perspectivas que afetaram profundamente minha maneira de ensinar e de me identificar como professora de inglês. A partir delas, pude atribuir outros sentidos à docência, rompendo com visões limitadas e automatizadas da profissão. Essa discussão será aprofundada no capítulo seguinte.

4 LETRAMENTO CRÍTICO E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA: AFETOS E DESLOCAMENTOS NA PRÁXIS E IDENTIFICAÇÃO DOCENTE

É a partir do meu encontro com as perspectivas críticas de ensino, especialmente o letramento crítico (Menezes de Souza, 2011; Carbonieri, 2016; Monte Mór, 2007; Fortes, 2018) e a educação linguística crítica (Pessoa, Silva; Freitas, 2021; Beltrão, 2006), conceitos que irei discutir mais adiante, que minhas praxiologias buscam romper com aplicação de métodos e conteúdos previamente definidos, para se esforçar num movimento de escuta, ressignificação e intervenção.

Esse encontro não foi um evento isolado ou súbito, ele se deu aos poucos, em sala de aula enquanto *professoraprendiz*, nos textos que li, nas falas que escutei e, principalmente, nas tensões entre o que eu ensinava e o que fazia sentido ensinar. Nesses encontros, percebi que algo em mim se deslocou e ainda está em deslocamento, pois, entendo que não se trata apenas sobre a forma como eu conduzo as aulas, mas a forma como eu me reconheço como professora de inglês, passei a me ver menos como alguém que transmite conhecimento e mais como alguém que promove, provoca, problematiza.

No meu processo de reflexividade (Ellis; Adams; Jones, 2016), percebo que sementes de criticidade já vinham sendo plantadas em mim desde a graduação. Em muitos trabalhos, fui provocada a adotar um olhar crítico diante de práticas e discursos que antes eu apenas reproduzia e não questionava, e o que mais me marcou foi o fato de que esses debates e análises aconteciam em inglês.

Dessa forma, eu, que até então havia utilizado a língua apenas para fins instrumentais: pedir, responder, consumir, fui surpreendida pela potência do inglês como ferramenta de questionamento, análise e posicionamento e esse estranhamento foi, ao mesmo tempo, uma ruptura para mim. O trecho a seguir narra uma das experiências que marcaram esse deslocamento na minha formação:

Em 2017, ao iniciar o curso de Letras-Inglês, percebi que a maioria dos textos das disciplinas dialogavam também com as situações das minhas salas de aulas de Parauapebas-PA. Logo, na maioria dos debates na universidade, eu usava como exemplo minha experiência enquanto professora de inglês para construir conhecimento, acredito que nesse momento passei a me identificar como uma *professoraprendiz*. Ter acesso às teorias sobre formação docente, enquanto professora em formação inicial no curso de Letras, despertou em mim questionamentos sobre a práxis docente. Esses questionamentos me levaram a refletir mais sobre o sentido de ‘professora nativa’, um conceito que, até então, eu não havia problematizado, mas que me incomodava muito, pois era algo que influenciava a minha identificação docente e interferia em minhas praxiologias, porque eu não era uma nativa de países que têm o inglês como língua oficial. O uso da língua inglesa como língua franca, durante as aulas na graduação, me proporcionaram uma experiência diferente com o idioma, comecei a entender que a

língua inglesa não pertenciam apenas aos nativos dos Estados Unidos ou do Reino Unido, eu também podia usar a língua inglesa para falar das minhas experiências enquanto professora de inglês. Passei toda a graduação com uma sensação de familiaridade. Acho que foi por dois motivos, o primeiro: eu já havia trabalhado como professora de inglês, então por muitos momentos na graduação, ao se debater sobre a sala de aula, eu já tinha um repertório sobre o espaço. O segundo motivo era o fato de minha mãe também ter cursado Letras, e eu frequentava a universidade com ela quando criança. Por isso, eu não via o curso como algo distante ou difícil. Sentia que aquele espaço já fazia parte de mim, de alguma forma. Algumas professoras ministravam as aulas inteiramente em inglês, o que exigia de nós uma participação ativa, era necessário interagir, debater, argumentar, tudo em inglês. Pela primeira vez, precisei usar a língua para expressar minha compreensão das leituras. Algumas aulas na graduação, enquanto estudante de letras, me marcaram muito, principalmente as de Literatura Inglesa. Eu amava ler as obras que a professora escolhia para o semestre, a dinâmica era sempre muito envolvente: a gente lia a obra e, a partir dos debates em sala, escolhia uma temática para analisar ou relacionava o conteúdo com vivências pessoais. Lembro de uma dessas aulas em que lemos Jane Eyre, da Charlotte Brontë, e discutimos a personagem Bertha e em como ela era representada na obra, uma mulher velha e louca, presa no sótão. A partir dessa leitura, a professora propôs que a gente analisasse o estereótipo da mulher idosa nas mídias atuais. Eu decidi falar sobre como esse estereótipo aparece nos desenhos da Disney, sempre representando as mulheres mais velhas como bruxas e más, como se envelhecer fosse algo ruim. Produzimos um vídeo em que fazíamos essa análise crítica enquanto também aprendíamos a criar conteúdo digital e treinamos nossas habilidades linguísticas como, por exemplo, *speaking*. Além disso, foi nas disciplinas de Literatura Inglesa que senti que havia me tornando de fato uma falante da língua inglesa, pois praticamos muita conversação nas aulas. A professora nos dava bastante espaço para falar em inglês, o que era um diferencial. Ela não corrigia a nossa pronúncia ou as falas durante as discussões, mas se concentrava na interação e na troca de ideias sobre o texto. Ela perguntava o que achávamos da obra, o que havíamos concluído a partir do texto e de que maneira ele se relacionava com a nossa própria realidade. As atividades sempre nos levavam a refletir sobre como aquele conteúdo poderia dialogar com o nosso cotidiano (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 31, narrativa em 14/02/2025).

Quando menciono o “*uso da língua inglesa como língua franca durante as aulas na graduação*” estou me referindo ao uso do inglês em favor de um ensino mais reflexivo e crítico (Siqueira; Barros, 2013). Refletindo sobre minha trajetória, noto que antes desse momento, a concepção de língua inglesa que eu tinha, era de instrumento para consumo e serviços (Block, 2017). Pois, assim eram minhas aulas de inglês no curso que iniciei ainda adolescente lá em 2015, aprendi a usar a língua em diálogos em que geralmente eu estava consumindo ou oferecendo algum serviço, ou seja, “essa percepção denuncia um certo entendimento de educação, de língua e de sociedade” (Araújo, 2021, p. 12-13).

Hoje compreendo que o inglês era ensinado em uma perspectiva bancária, neoliberal e mercadológica (Freire, 1970; Block, 2017; Laval, 2019). Block (2017, p. 6) critica os materiais didáticos que a educação neoliberal tem adotado. Para o autor o neoliberalismo é uma reinvenção do sistema capitalista, que adotou a “metáfora do mercado como a forma dominante de enquadrar todos os tipos de atividades cotidianas”³³ e “nesses processos,

³³Tradução de: “In addition, neoliberalism has meant the adoption of the market metaphor as the dominant way to frame all manner of day-to-day activity”.

indivíduos e coletivos na sociedade são posicionados em termos de seus papéis como provedores de serviços e consumidores” (2017, p. 6).³⁴

Concordo com Pessoa e Urzêda-Freitas (2016, p. 154), quando defendem que “a língua pode restringir e, ao mesmo tempo, criar possibilidades identitárias”. Afinal, esse conceito de língua moldou não só minha identificação docente, mas também minhas praxiologias por muitos anos, reproduzindo inconscientemente uma educação que domesticava os corpos de minhas alunas em sujeitos passivos em vez de ativas em prol da liberdade (Freire, 1981).

Logo, foi a partir do conceito de ILF e o ensino intercultural (Siqueira; Barros, 2013), que tive a possibilidade de questionar minha práxis. Os autores (2013, p. 17), ao discutirem sobre o ensino intercultural de ILF e o falante nativo, afirmam que,

o fato de ser o nativo quem tinha a prerrogativa de determinar o rumo de uma língua é, nada mais nada menos, uma consequência da condição de detenção de uma patente imaginária que não sabemos ao certo se, em algum momento, realmente existiu.

Desse modo, quando a professora da graduação me orientou a realizar um trabalho em que preciso construir conhecimento sobre “*o estereótipo da mulher idosa nas mídias atuais*”, ela determina o rumo da língua inglesa na aula, e quando “*Eu decidi falar sobre como esse estereótipo aparece nos desenhos da Disney, sempre representando as mulheres mais velhas como bruxas e más, como se envelhecer fosse algo ruim*”, eu tive a possibilidade como aluna de usar o inglês para criticar, e ser resistência a discursos etaristas contra os corpos de mulheres.

Pôrto e Mastrella-de-Andrade (2020) destacam a importância de compreender a língua e a linguagem como práticas sociais, entendendo-as não apenas como instrumentos de comunicação, mas como espaços de disputa de sentidos e de produção de identidades. As autoras reforçam que essa concepção é fundamental para uma atuação pedagógica comprometida com o enfrentamento de injustiças e desigualdades sociais, uma vez que permite a professora problematizar os discursos hegemônicos e criar oportunidades para que as estudantes leiam o mundo criticamente e se posicionem frente às questões que os atravessam.

Da mesma forma, hooks (2017) defende que a linguagem é um espaço de resistência e transformação. Para a autora, “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a

³⁴Tradução de: “In these processes, individuals and collectives in society are positioned in terms of their roles as service providers and consumers”.

usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (2017, p. 231), evidenciando a dimensão política e epistêmica da linguagem. Nesse sentido, ela afirma a possibilidade de transformar nossas palavras em uma fala contra-hegemônica, capaz de nos libertar por meio da língua (2017).

Essa perspectiva não se trata de exercer um domínio sobre a língua no sentido tradicional de controle gramatical ou normativo, mas sim de apropriar-se dela como uma ferramenta para a prática da liberdade, como propõe Freire (1981). Ao afirmar que “aí, nesse lugar, obrigamos o inglês a fazer o que queremos que ele faça” (hooks, 2017, p. 233), a autora nos convida a deslocar a relação com a língua para um lugar de agência crítica, reafirmando que é possível produzir discursos que rompam com as hegemonias linguísticas e culturais dominantes.

Como consequência dessa práxis, me reconheci pela primeira vez como “*falante da língua inglesa*” pois o que importava na nossa aula da graduação era a troca de ideias sobre os textos e nossas produções, não uma fala perfeita sem erros, tentando imitar um sotaque nativo. As aulas daquela professora me marcaram, e foi semente para que mais tarde eu conseguisse me identificar como uma professora crítica (Pennycook, 2021; Monte Mór, 2015).

Entendo aqui o termo professora crítica não como uma identificação pronta ou um título fixo, mas como uma posição discursiva e ética em constante construção, atravessada por escolhas pedagógicas, posicionamentos ideológicos e pela leitura crítica da realidade social. Assim como defende Pennycook (2021), ser crítica implica reconhecer que ensinar uma língua é, inevitavelmente, um ato político, pois envolve disputar sentidos, legitimar vozes e questionar relações de poder presentes na linguagem e na educação.

Nesse mesmo sentido, Monte Mór (2015) reforça que a construção de uma identificação docente crítica passa pela capacidade de problematizar os discursos hegemônicos que orientam o ensino, promovendo práticas que desafiem naturalizações e abram espaço para a agência dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Como a autora argumenta,

indaga-se: ser crítico ou não ser crítico, é isso que está em jogo? É inegável que a crítica representa uma dos pontos centrais nas propostas educacionais que se constroem segundo as bases das teorias de letramentos e letramentos críticos. A crítica constitui-se um elemento imprescindível para um projeto que prevê investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em suas modalidades e práticas (2015, p. 13).

Para ela (2015), a crítica é um elemento central nos projetos educacionais que se fundamentam nos letramentos críticos, pois implica revisar e tensionar conceitos como currículo, linguagem, cidadania, epistemologias e as próprias relações entre escola, sociedade, professoras e estudantes. Dessa maneira, era nítido para mim que a práxis de minha professora se colocava a favor da formação crítica, emancipação e à promoção da conscientização social por meio da língua e linguagem (Freire, 1981; hooks, 2017).

4.1 Não se pode falar de educação sem amor

Outro momento em minha trajetória que me fez repensar o ensino de línguas foi enquanto eu estava atuando como professora de inglês na escola pública. Ao me aproximar de perspectivas críticas de educação na graduação, passei a compreender que o ato de ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve um compromisso ético e político com a escuta, com o acolhimento e com a transformação da realidade.

A narrativa seguinte, marcada por um episódio cotidiano, revela como minha práxis foi sendo atravessada por questões sociais profundas, e como a construção da minha identificação docente passou a se vincular à luta por justiça social, equidade e humanização das relações dentro da escola. O trecho a seguir ilustra esse processo de deslocamento e resignificação na minha práxis:

Em uma semana, uma das alunas do sétimo ano começou a se atrasar para as aulas, mas ela não se atrasava com frequência, então decidi perguntar o que estava acontecendo. Ela me explicou que morava longe e costumava ir de bicicleta, mas que havia sido roubada. Logo depois, outra aluna, que era vizinha dela, chegou e me contou que sabia quem havia roubado a bicicleta, mas que não queria se envolver. Ela falou com tranquilidade, como se já estivesse acostumada com aquela realidade. Essa aluna que estava me confidenciando a situação dos responsáveis pelo roubo me disse que a mãe dela a orientou a não se envolver com as pessoas que roubavam no bairro, que ela precisava estudar e se afastar daquilo. Ela me afirmou que entendia a mãe e que queria estudar, e não se envolver com aquilo. Essa conversa me marcou muito, me lembrei do que meu pai dizia, “a filha do pobre só vence pela educação”. Essa situação ficou gravada na minha memória, compreendi que ensinar e aprender na escola pública é também resistir, é construir identificações e praxiologias voltadas à luta por justiça social (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 32, narrativa em 15/02/2025).

Essa situação cotidiana, aparentemente simples, escancara as estruturas de exclusão e violência que atravessam a vida das alunas da escola pública. Ao escutá-las, compreendi que a sala de aula não é um espaço neutro nem isolado do mundo, ela é invadida diariamente pelas questões sociais. Como defende Paulo Freire (1996), todo ato de ensinar é uma escolha ética e política. Então, quando escolhi perguntar o motivo do atraso, não buscava punir, mas compreender, ou seja, foi uma escolha pedagógica crítica, e essa escuta me ensinou que não se

trata apenas de dar aula, mas de reconhecer contextos, histórias e atravessamentos. Como aponta Tonin (2018, p. 51), “não devemos naturalizar o fracasso ou entendê-lo como algo individual, pois, quando um estudante ‘falha’, considero que, de alguma forma, também estou falhando”. Portanto, ensinar é resistir às narrativas de fracasso que recaem sobre corpos periféricos. É romper com a lógica da culpabilização da aluna e construir possibilidades de existência.

Nesse momento, compreendi que minha práxis precisava estar comprometida com justiça social, com a vida real das minhas alunas, com seus medos, afetos e potências. A perspectiva crítica me mostra, dia após dia, que ensinar inglês vai muito além de vocabulário e gramática: é sobre criar espaços de escuta, acolhimento e formação crítica, em que linguagem e afeto caminham juntos (Facci, 2019).

Foi a partir dessa escuta ativa e desse compromisso ético com a realidade das minhas alunas que construí uma relação amorosa com elas no sentido mais profundo do termo: o amor como prática de cuidado, escuta e presença (hooks, 2021). Esse vínculo se materializou de forma concreta no dia em que organizaram, por conta própria, uma festa surpresa de aniversário para mim. A fotografia a seguir registra essa memória:

Figura 6 – Festa surpresa de aniversário organizada pelo 6º ano – 11/09/2019



Fonte: Arquivo pessoal da autora (material empírico nº 33).

Aquela mesa cheia de pipocas, bolo e sorrisos era mais do que uma comemoração: era a expressão concreta de um afeto construído na coletividade. No entanto, ao revisitar essa memória, reconheço que reduzir a amorosidade docente apenas aos momentos de celebração seria uma leitura limitada e até ingênua. Afinal, percebo que o afeto que sustenta uma práxis crítica também se manifesta nas conversas difíceis, nas reuniões tensas, nas lágrimas divididas

diante das injustiças que atravessam a escola e nas lutas diárias por condições mínimas de dignidade para as estudantes e professoras.

Como aponta Freire (1996), não há processo educativo sem amor, mas é preciso entender que esse amor não é passivo, ingênuo ou apenas festivo. Assim como defende o autor, trata-se de um amor político, que se traduz em gestos de escuta, acolhimento e enfrentamento, ou seja, aquele momento de celebração foi, sem dúvida, uma confirmação de que minha práxis crítica também é amorosa, e que essa amorosidade também pulsa nos momentos de conflito, dor e resistência.

4.2 Pesquisa Científica e Letramento Crítico: conexões necessárias

Depois de passar pela escola pública como professora, muitas experiências ficaram em minha memória, umas com afeto e outras com dor, inclusive as palavras do aluno que me assediou sexualmente. Acredito em hooks (2017, p. 223) quando afirma que, “as palavras se impõem, lançam raízes na nossa memória contra nossa vontade”. Aquelas palavras estão em mim até hoje e foi por causa delas que decidi, ainda na graduação, me debruçar sobre uma pesquisa científica que questionasse a violência de gênero direcionada ao corpo da mulher.

Dessa maneira, essa experiência dolorosa se transformou em ponto de partida para uma reflexão crítica que ressignificou minha trajetória docente. Esse episódio fica evidente na lembrança que compartilho a seguir:

Ainda em novembro de 2019, uma professora da graduação da disciplina de Literatura Inglesa comentou comigo sobre a possibilidade de participar do grupo de pesquisa que ela coordenava. Ela disse que eu podia me juntar a elas para fazer pesquisa, e aquilo acendeu algo em mim. O grupo se dedicava à leitura de *graphic memoirs*, autobiografias em formato de quadrinhos, e se reunia mensalmente para debater as obras. As discussões iam além da análise literária; a professora sempre trazia questões sociais como deficiências físicas e cognitivas, violências morais, verbais, sexuais, assuntos diversos, e extremamente necessários. Ela abriu uma vaga de bolsa no PIBIC³⁵, o programa de iniciação científica, e em 2020 comecei oficialmente a integrar o grupo como bolsista, a bolsa era de 400 reais, então já me ajudava financeiramente. Logo no início, a professora me incentivou a escolher uma obra que pudesse virar tema da minha pesquisa, ela dizia sempre: “Pesquise sobre algo que vocês realmente querem entender. Algo que cutuca, que instiga. Pesquisa tem que ter desejo”. E eu levei isso a sério. Ela me emprestou vários livros, li uns sete nos primeiros meses, tentei escolher um, passei por temas como bipolaridade (com Marbles), a guerra no Afeganistão (Persepolis), o Holocausto (Maus), sexualidade e identidade (*Fun Home*). Todas obras potentes, mas nenhuma delas me atravessou de verdade. Eu lia, mas não sentia que queria pesquisar sobre aquelas temáticas. Até que, um dia, fui devolver os livros pra ela e, quase sem pensar, perguntei: “Você tem alguma coisa que fale sobre violência de gênero?” Acho que, naquele momento, eu já sabia o que queria pesquisar, mesmo sem conseguir nomear direito. Talvez fosse reflexo de algo mais interno, alguma coisa que precisava de resposta dentro de mim. Eu tinha acabado de sair de uma substituição como

³⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

professora de inglês numa escola pública, e foi ali que vivi uma situação de assédio sexual que me marcou. Ela me entregou um livro chamado *Dragon Slippers: This is How an Abusive Relationship Looks Like*, da Rosalind B. Penfold. A obra é uma *graphic memoir* em que a autora narra, em quadrinhos, os dez anos que viveu num relacionamento abusivo. E quando eu comecei a ler, foi como um soco no estômago. A cada página, eu me reconhecia, reconhecia amigas, situações. Violências que nem sempre são visíveis: verbal, psicológica, e outras como financeira, sexual, violência física. A partir dali, não teve mais volta, mergulhei fundo no tema. Eu comecei a ler tudo o que podia sobre violência de gênero e violência doméstica. Lia, escrevia, revisava com minha orientadora, trazia as questões para o grupo. A pandemia chegou em 2020 e nossas reuniões passaram a ser online, mas seguimos firmes, debatendo, compartilhando, crescendo juntas. O resultado desse processo foi meu primeiro artigo científico, que depois virou capítulo de livro em um *e-book* publicado³⁶. Esse trabalho não só marcou minha trajetória como pesquisadora, ele também foi o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) no curso de Letras-Inglês, foi como resultado da graduação. Foi ali que percebi o quanto a pesquisa pode ser lugar de cura, de denúncia e de reconstrução, no meu caso como professora de inglês em formação inicial e mulher que vivenciou a violência de gênero na pele. Então, a minha primeira pesquisa científica teve como base esse momento, que foi muito útil para compreender o que havia acontecido comigo enquanto *professoramulher* na escola (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 34, narrativa em 16/02/2025).

Analisando as propostas de leituras, a fala da professora sobre a escolha do tema de pesquisa, os debates enquanto pesquisadoras, percebo a prática do letramento crítico (Menezes de Souza, 2011; Carbonieri, 2016; Monte Mór, 2007; Fortes, 2018). O letramento crítico que me refiro aqui, tem como objetivo capacitar professoras de língua a analisarem e questionarem suas praxiologias reconhecendo que, ao abordar questões sociais, culturais e políticas, podem promover uma educação linguística mais inclusiva, contextualizada, engajada, diversa, reflexiva e consciente.

Uma vez que, o ensino de forma descontextualizada da realidade das professoras e alunas não é o suficiente para a formação de cidadãs críticas e agentes da transformação da realidade (Menezes de Souza, 2011), a prática do letramento crítico no nosso grupo de pesquisa teve a capacidade de me ajudar a cultivar habilidades de análise e avaliação, essenciais para interpretar textos e contextos de maneira profunda.

Para Carbonieri (2016), a prática do letramento crítico tem a capacidade de instigar nas pessoas o pensamento reflexivo que faz com que o indivíduo questione os textos à sua volta, tornando-as mais autônomas para transformar suas realidades. Como ela afirma,

[...] o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que, porventura, surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizadas, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume.

³⁶Disponível em: <https://editoraitacaiunas.com.br>, 2021, p. 89-96.

Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais (Carbonieri, 2016, p. 133).

De acordo com a autora, esses questionamentos têm a capacidade de desestabilizar “verdades” que são construídas e naturalizadas em discursos à nossa volta. O letramento crítico, pode fornecer artifícios que ajudem as pessoas a se auto perceber e questionarem as suas identificações na sociedade. Logo, nessas percepções há uma possibilidade de transformação.

Desse modo, reconheço que o fato de eu ter escolhido uma obra que trata da violência de gênero não foi apenas uma decisão acadêmica, foi uma resposta a uma experiência que me atravessou como *professoramulher*. Depois de ter vivenciado o assédio sexual na escola, percebi que não dava mais para silenciar aquilo e quando encontrei a *graphic memoir DragonSlippers This Is What an Abusive Relationship Looks Like* (Penfold, 2005), senti que aquela leitura e todas as outras que li para entender a violência de gênero me devolvia a linguagem para nomear o que até então era dor sem forma.

Logo, a escolha dessa obra não foi neutra, ela nasce do desejo de compreender e denunciar uma violência vivida, e isso é profundamente político. Sob a lente do letramento crítico, como propõe Menezes de Souza (2011) e Carbonieri (2016), ler sobre violência de gênero deixou de ser um exercício apenas intelectual e tornou-se leitura de mundo, de mim mesma e das estruturas que perpetuam o silenciamento de mulheres. A pesquisa, nesse contexto, funcionou como espaço de reconstrução, de denúncia e de (re)existência.

4.3 Repensando a Docência de inglês: uma atuação política e crítica

De acordo com Monte Mór (2007), as práticas de letramento crítico na formação docente podem romper o ciclo de carência da criticidade nas salas de aulas. A autora defende que,

se a consciência crítica e o sentido crítico de cidadania se tornarem o foco da prática pedagógica nos níveis básicos de escolaridade, o desenvolvimento do letramento crítico e da educação dos estudantes universitários que serão futuros professores no sistema escolar poderá fazer com que tudo seja diferente³⁷ (2007, p. 50).

Para a autora, a carência do letramento crítico em nossas praxiologias é consequência de nossa própria formação como sujeitos, mas trata-se de algo passível de transformação ao longo da nossa trajetória docente. Nesse contexto, Monte Mór (2013b, p. 42) afirma que “o[s] letramento[s] crítico[s] parte[m] da premissa de que a linguagem tem natureza política em

³⁷Tradução de: “If awareness, critique, and a critical sense of citizenship are to become the focus of pedagogical practice at the basic levels of schooling, the development of critical literacy and education of university students who are to be future teachers in the school system may make all the difference”.

função das relações de poder nela presentes”. Ou seja, a mudança não é apenas conceitual ou metodológica, ela molda também nossa identificação docente. À medida que mudam os conceitos de língua e linguagem, muda também o papel da professora de língua e, com ela, sua própria identificação enquanto agente no processo educativo.

Concordo com a autora, pois o fato de ter contato com práticas de letramento crítico durante o curso de Letras-Inglês, tanto nas aulas das disciplinas quanto no grupo de pesquisa científica, me proporcionou uma reconfiguração profunda da minha práxis e da minha identificação docente. Dessa forma, esse processo formativo me permitiu atribuir outros sentidos a profissão de professora de inglês, que não apenas ensina uma língua estrangeira, mas que atua politicamente por meio dela, questionando narrativas hegemônicas, discutindo desigualdades e promovendo a leitura crítica de mundo com e por meio da língua inglesa.

Percebi, ao longo do processo de criação da minha própria escola de inglês, a possibilidade concreta de exercer minha atuação como educadora crítica de forma mais autônoma e coerente com os princípios que venho construindo no decorrer da minha trajetória. Desenvolver meu próprio material didático me permite uma tentativa de romper com modelos tradicionais e engessados, trazendo temas que dialogam com a vida real das alunas e com questões sociais, essa lógica de educação “faz-se, assim necessária para que os discursos em sala de aula possam ser problematizados” (Pôrto; Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 863).

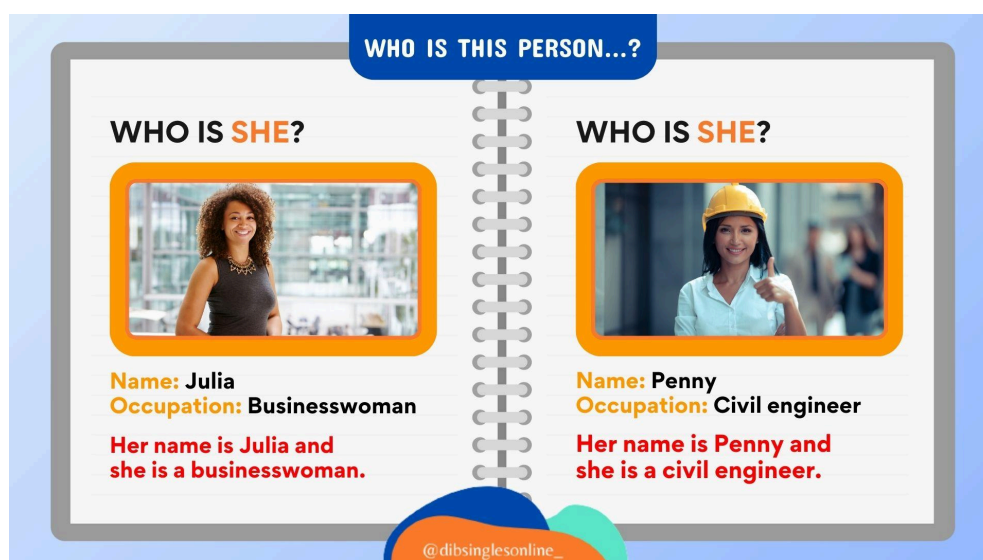
Além disso, gerir uma escola a partir dessa perspectiva crítica implicou também em repensar a própria estrutura institucional desde a forma de acolher as estudantes até os critérios de contratação de professoras, contratando apenas profissionais com/em formação na licenciatura, e oportunizando formações pedagógicas que afloram nossa sensibilidade social e compromisso com praxiologias que desafiem a neutralidade e a reprodução de desigualdades.

Criar essa escola foi mais do que empreender: foi transformar um espaço educacional em campo de ação política e ética. Ao assumir o protagonismo no planejamento pedagógico, pude colocar em prática aquilo que aprendi (e desaprendi) ao longo da minha formação. Assim, a sala de aula deixou de ser apenas um espaço de ensino de língua para se tornar um lugar de afirmação de existências plurais. A seguir, compartilho como a construção do material didático da minha escola na perspectiva do letramento crítico:

Foi nesse momento que, junto ao meu namorado, família e amigas que comecei a planejar a identidade visual da escola: nome, cores, propósito. A princípio, organizei o material em níveis com base no Quadro Europeu Comum de Referência e desenhei 20 aulas por nível, cada uma com um tema central. As aulas nasciam das perguntas que eu levava, mas principalmente das respostas que vinham dos alunos. Eles falavam de suas realidades, bairro, escola, rotina, e eu moldava o conteúdo de

acordo. Foi aí que a palavra “autenticidade” ganhou real sentido para mim. Eu criei atividades na tentativa de sempre respeitar e celebrar as diferentes configurações de família, profissões, corpos e vivências. Lembrei das falas da minha professora da graduação: “Não tragam só a família branca, hétero e nuclear para a sala de aula, aproveitem essa oportunidade para trazer outros tipos de famílias existentes”. Isso ecoava em mim cada vez mais. Eu tentava não planejar uma aula de forma “neutra”, porque entendi que neutralidade é uma escolha política também. Por exemplo, quando chegava a hora de ensinar vocabulário sobre profissões, eu já não usava os mesmos exemplos batidos de sempre. Passei a fazer questão de incluir mulheres em cargos que historicamente foram ocupados por homens, realidades que os livros didáticos tradicionais simplesmente ignoram. A fala da minha professora da graduação, me fez perceber que no fundo, o que a gente mostra como possível também ensina algo (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 35, narrativa em 19/02/2025).

Figura 7 – 3ª aula do nível básico: pronomes possessivos, profissões e descrição de terceiros (produzido em 2023)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (Material empírico nº 36).

Percebo que, ao fazer escolhas pedagógicas intencionais e críticas na construção do material didático, escolhas que vão além da simples transmissão da língua, minha práxis se afirma como um esforço de realizar uma educação linguística crítica. Entendo, que quando ensino inglês a partir de temas e imagens que provocam reflexão, desconstrução e diálogo com as vivências das alunas, estou praticando o letramento crítico na base do que Freire propõe, ensinar a ler o mundo, e não só palavras (2009).

Isso dialoga com Tonin (2019), em seu relato de experiência após inserir em suas práticas pedagógicas o letramento crítico para o ensino de LI (Língua Inglesa) em sua sala de aula, percebeu que suas noções de língua mudaram, assim como suas identificações de sujeito individual que influenciavam sua identificação como docente. Dessa forma, ela conclui no relato que, após a inserção do letramento crítico, percebeu “a real relevância do ensino, que é auxiliar os estudantes na construção de suas próprias percepções sobre o ensino” (p. 70). Com

isso, a professora não transformou apenas as práticas de seus estudantes em mais conscientes, autônomas e engajadas, ela também modificou a sua práxis em mais inclusiva, contextualizada e crítica.

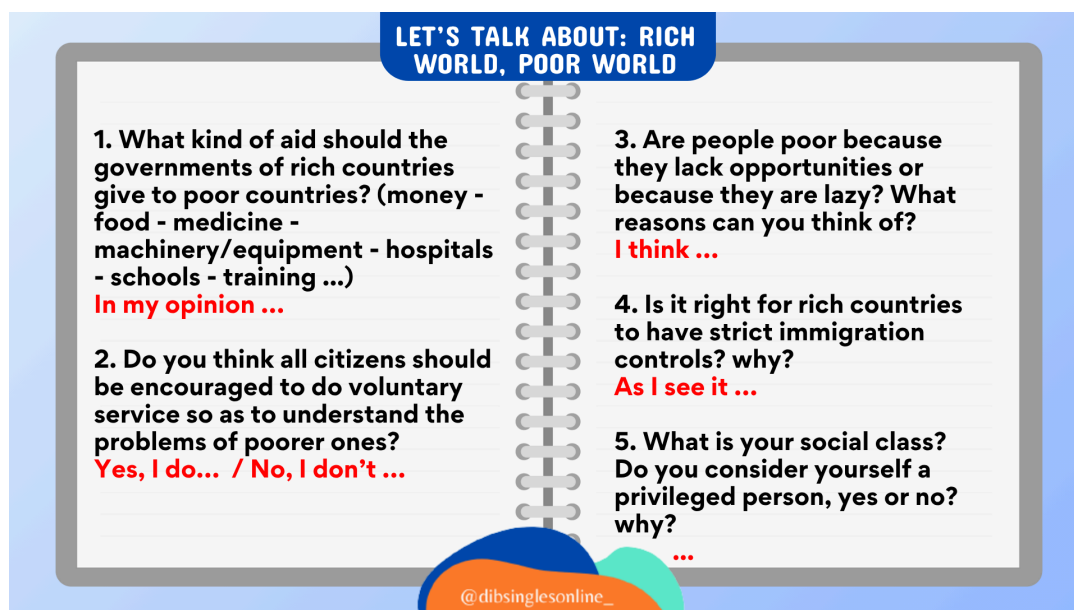
Para Menezes de Souza (2011, p. 289, grifos do autor) o nosso papel como professoras “não é mais *transmitir* conhecimento, mas ensinar maneiras novas de buscar conhecimento”. Portanto, “nós não somos mais donos do conhecimento, nós somos as pessoas que vão ensinar para outras pessoas como buscar conhecimentos diferentes, como avaliar a relevância desses conhecimentos diferentes para seus interesses, as suas necessidades” (p. 289).

Nesse sentido, como nas palavras de Freire (2009, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Logo, essa busca e construção de conhecimento pelas práticas do letramento crítico se apresenta como uma responsabilidade que devemos assumir,

das nossas leituras e não culpar o autor de texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. Nós estamos nos conscientizando sobre como nós interpretamos o texto (Menezes de Souza, 2011, p. 293).

Pois, o “letramento crítico é ir além do senso comum” (Menezes de Souza, 2011, p. 293). E, é nessa prática de letramento que, em algumas aulas consigo com ajuda do material me posicionar de maneira crítica e proporcionar espaços de aprendizagem em que minhas alunas consigam construir conhecimentos, incitando questionamentos para que desenvolvam pensamento crítico, bem como Fortes (2018, p. 133) defende, “entendo que o mundo hoje, mais do que nunca (!), precisa de cidadãos críticos e agentes que questionem a realidade à sua volta, se preocupem com ela e desejem transformá-la”.

Figura 8 – 15ª aula do nível pré-avançado: perguntas sobre desigualdades globais (produzido em 2023)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (Material empírico nº 37).

Logo, esse é um fazer diferente do comum, é um pensar sempre com e através do texto. Para Menezes de Souza (2011, p. 296, grifos do autor) o,

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 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?

Assim, o letramento crítico transforma a leitura do texto em um exercício de leitura de nós mesmos e do mundo ao nosso redor, um processo com potência real de transformação. Na mesma linha de pensamento, Beltrão (2006, p. 184) afirma que, “a educação linguística visa recuperar vozes, dar espaço para diferentes discursos, falar e escrever para compreender o mundo e intervir sobre ele”. Essa perspectiva busca empoderar os sujeitos, permitindo que elas se vejam como agentes de mudança em suas comunidades.

No entanto, reconheço que nem sempre consigo transformar todos os conteúdos em práticas alinhadas aos princípios do letramento crítico e da educação linguística crítica. Isso porque, como afirmam Pôrto e Mastrella-de-Andrade (2020, p. 855), desenvolver um trabalho alinhado a perspectivas críticas de ensino “envolve repensar a concepção que temos de língua e linguagem, a fim de compreendê-la como prática social e não apenas como sistema abstrato usado para a comunicação”.

Assim, relacionar minhas experiências de sala de aula com os pressupostos de uma práxis crítica tem exigido um processo contínuo de revisão de concepções, métodos e objetivos pedagógicos. Trata-se de um movimento que demanda tempo, estudo, esforço e, sobretudo, disposição para confrontar minhas próprias certezas e deslocar meus posicionamentos. Por isso, há momentos em que, movida pela insegurança, pela sobrecarga de trabalho ou pela falta de repertório teórico-metodológico, acabo recorrendo a práxis prescritivas e pouco dialógicas, como é possível perceber no trecho a seguir:

Um aluno, ao concluir o curso, me disse algo que ficou gravado: “Não aprendi só inglês com você. Vocês da Dibs não ensinam só inglês.” Aquela fala me atravessou. Me fez parar para pensar: o que, afinal, a gente ensina quando ensina inglês? Será que estamos mesmo ensinando só a língua? E, mais do que isso, o que significa ensinar a língua inglesa? Essas perguntas começaram a ecoar dentro de mim. E, junto com elas, veio uma constatação incômoda: apesar de todo o movimento crítico que venho fazendo na escola, nossos materiais ainda trazem muito da lógica estrutural do ensino de línguas. Quando chega a hora de ensinar gramática, por exemplo, ainda recorro aos mesmos caminhos que aprendi, quadros, fórmulas, exemplos padronizados. Ainda ensino a língua como estrutura. Porque, sendo honesta, é o único jeito que acho que conheço para ensinar a base, e acredito que essa base estrutural da língua precisa ser ensinada primeiro. Essa tensão entre o que eu já faço, o que eu gostaria de fazer e o que ainda não sei como fazer me acompanha. Não é fácil romper com métodos que estão enraizados na nossa própria formação. Mas reconhecer essa tensão também é parte do processo, talvez seja o primeiro passo para deslocar o olhar e abrir espaço para outras possibilidades de ensinar e aprender inglês (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 38, narrativa em 19/02/2025).

Figura 9 – Material da 15ª aula do nível básico: prática do *Simple Past* (produzido em 2023)

EXERCISE

What did you do yesterday?
 I woke up, brushed my teeth, showered and worked all day long.

• Did you do your English homework last week?
 Yes, I did
 No, I didn't

• Did she/he do her/his English homework last week?
 Yes, she/he did
 No, she/he didn't

Exercise about past simple - Positive, negative and questions.

1. He goes to bed early
 He went to bed early
2. He doesn't like onions
 He didn't like onions
3. Does she exercise?
 Did she exercise?
4. José lives in Vancouver
 José lived in Vancouver
5. I hate cooking
 I hated cooking
6. They play video games
 They played video games

@dibsonline_

Fonte: Arquivo pessoal da autora (Material empírico nº 39).

Percebo que ainda estou aprendendo a tensionar essas praxiologias. Hoje compreendo que ensinar a partir de perspectivas críticas exige também coragem, tempo e persistência, é uma travessia longa, em que terei que questionar tudo que aprendi no decorrer de minha formação sobre ensinar e aprender (Tardif, 2008). Minha práxis me permite identificar-me como uma *professoraprendiz*, alguém que está em constante construção. Essa trajetória me leva a perceber a importância de vivenciar uma educação linguística que também me educa linguisticamente enquanto ensino. Como professora de língua, compreendo que é necessário apropriar-me de

um conhecimento linguístico que explique o que são fatos de linguagem; práticas alfabetizadoras que superem o ditado e a cópia como unidades básicas da ação em detrimento da leitura e produção textual em que a escrita precede sempre a leitura; uma concepção cuja base possa criar condições para uma alfabetização mais eficiente e eficaz como condição para o letramento, que de fato forme leitores e escreventes; estudos acerca do letramento que se ocupam com os usos e as funções sociais da leitura e da escrita, e deixem de se preocupar apenas com as questões de ensino-aprendizagem no contexto escolar, ultrapassa portanto, os muros escolares (Beltrão, 2006, p. 89).

Percebo que a ideia de que a compreensão do contexto social, cultural e político é essencial antes que se possa aprender a ler e escrever de maneira significativa se sustenta na afirmação de Freire (2009) de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para Freire (1970; 2009) a educação acontece no dialogismo, quando os papéis são questionados em sala de aula, esses papéis que colocam a professora como detentora de todo conhecimento e a aluna como passível desse conhecimento.

O autor complementa que a relação dialógica possibilita que papéis hierárquicos não sejam tão importantes, pois a educação pode ser recíproca. Dessa forma, quem ensina também aprende e quem aprende também ensina, há uma relação dialógica a favor de uma educação linguística em comum, pois, é como defende Freire, não existe um ensinar sem aprender.

4.4 Reexistir pela formação docente: O papel da Formação contínua na Práxis Crítica

O mestrado, enquanto formação continuada, tem sido essencial para minha educação linguística e para o aprofundamento das perspectivas críticas de ensino. Ao revisitar teorias críticas, tenho aprendido a nomear o que antes era apenas intuição pedagógica. Termos como letramento crítico, educação linguística crítica, práxis e identificação docente passaram a integrar o meu repertório acadêmico e político.

Esse processo tem me permitido olhar para minha trajetória com mais consciência, compreender as forças que atravessam a educação linguística e reposicionar minha atuação como professora de inglês a partir de uma perspectiva situada, ética e transformadora. As

leituras, discussões e experiências vividas nesse percurso vêm ampliando meu olhar e me ajudando a questionar e ressignificar práticas que antes eu naturalizava.

Assim, entender a linguagem como um campo permeado por relações de poder, ideologia e identificações têm desafiado minha práxis a se tornar cada vez mais comprometida com uma educação crítica e socialmente engajada. No trecho a seguir, apresento uma narrativa que exemplifica melhor os deslocamentos provocados pelo mestrado em mim, tanto no campo teórico quanto na forma como compreendo minha própria práxis:

A professora Mariana trouxe textos para a disciplina de Formação de Professores no Mestrado que me atravessaram de forma significativa, parecia que agora tudo fazia mais sentido. Era como se eu estivesse redescobrendo aquilo tudo, só que com mais maturidade e mais consciência. Foi nesse momento que li Paulo Freire, que descobri a teoria da Educação Linguística Crítica, que comecei a entender com mais cuidado, as teorias das pedagogias críticas. E, principalmente, parei de ver a língua apenas como ferramenta de comunicação. A língua passou a ser algo vivo, relacional e político. E o meu lugar como professora de língua já não era mais o mesmo. Posso dizer, sem medo de exagerar, que uma das minhas maiores redescobertas foi repensar o conceito de língua. O texto da bell hooks sobre a língua foi um divisor de águas. Ele me fez encarar perguntas que, hoje, não me deixam em paz, no melhor sentido: Que ideia de língua sustenta o material didático que uso? Que noção de língua está por trás das aulas que dou, dos posts que faço, dos conteúdos que crio para a minha escola? Essas perguntas me atravessam toda vez que sento para montar uma aula, revisar o material de aula, ou planejar os encontros pedagógicos com a equipe de professoras. Não são perguntas retóricas, são bússolas. Pois, na graduação, confesso, eu não tinha consciência do impacto que algumas disciplinas teriam na minha formação como professora de inglês. A cada aula do mestrado, a cada texto novo que eu lia, sentia como se o chão se abrisse sob meus pés, não de medo, mas de descoberta. Ou melhor, de redescoberta. Era como se eu estivesse reencontrando partes de mim mesma que eu nem sabia que estavam ali. A teoria me atravessava, me desmontava e me refazia. Eu pensava: preciso mudar isso na minha fala com as alunas, preciso revisar esse trecho do material didático, preciso repensar a forma como estou gerindo a escola. A inquietação virou rotina. E ainda hoje, confesso: me sinto incompleta. Como se eu estivesse sempre correndo atrás de algo que ainda não alcancei. Mas essa sensação não me paralisa. Pelo contrário, ela me movimenta. É ela que me faz levantar da cadeira depois de um dia puxado de aula e ainda querer ler, escrever, pensar. Descobri que esse incômodo não é sinal de fracasso, é combustível. Ele me lembra, todos os dias, que minha formação docente não tem ponto final, é contínua, viva, inquieta. O mestrado tem provocado um trabalho interno, de reorganizar minhas certezas, de confrontar o que ensino e o que acredito. Os textos sobre letramento crítico, educação linguística crítica e ensino de línguas como prática social não apenas influenciaram minha forma de ver a língua, mas também colocaram em xeque minha posição enquanto empreendedora da educação (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 40, narrativa em 20/02/2025).

Figura 10 – Com a professora Dra. Mariana, em aula da disciplina Formação de Professores de Línguas, UnB (2023)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (Material empírico nº 41).

Relendo esse trecho, percebo com mais nitidez o quanto ele expressa o movimento profundo de transformação que o mestrado tem provocado em minha identificação docente. Não se trata apenas de entrar em contato com teorias, mas de ser atravessada por elas, pois, a cada leitura, a cada aula, vou sendo deslocada. Assim, minha identificação como professora passa a se mover, a se reconfigurar.

Como afirma Silva (2014, p. 96), “a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada”, e é exatamente nesse espaço de inacabamento que venho me (re)construindo. É como se eu estivesse desenterrando camadas antigas da minha formação docente e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para outras formas de pensar, sentir e agir como professora de inglês. Um processo que não é linear, mas profundamente implicado com o que sou, com o que ensino e com o que desejo transformar.

A disciplina *Formação de Professores de Línguas*, ministrada pela professora Dra Mariana Mastrella-de-Andrade, não me deu respostas prontas, mas me ensinou juntamente com todas as minhas colegas que suscitaram discussões nas aulas, a fazer perguntas que ainda

hoje me atravessam, e que se tornaram bússolas na minha práxis. Ler Paulo Freire e bell hooks foi um divisor de águas. Eu já intuía que ensinar inglês ia além de ensinar vocabulário e gramática, mas foi nesse momento que comecei a nomear o que eu fazia e o que eu ainda não conseguia fazer. Descobrir a Educação Linguística Crítica e as pedagogias críticas me fez parar de ver a língua como algo neutro que apenas comunica. A língua, para mim, passou a ser viva, relacional, atravessada por ideologias e disputas de sentido, e, com isso, meu lugar como professora de inglês também mudou.

Ainda durante o mestrado, tive a oportunidade de adentrar o GEPLIDF³⁸ (Grupo de Estudos e Professoras(res) de Línguas do Distrito Federal), coordenado pela professora Mariana Mastrella-de-Andrade, grupo do qual passei a fazer parte desde então. Reconheço este como um espaço fundamental para a minha formação docente crítica, pois o grupo se constituiu para mim como uma verdadeira comunidade de pensamento e afeto, bem como bell hooks (2017) defende como essencial em processos formativos emancipatórios.

Ao longo dos encontros, sou provocada a repensar minhas práxis, a compartilhar dúvidas e a construir conhecimento de forma colaborativa. Assim, as discussões ali travadas não apenas enriqueceram meu repertório teórico, mas também me proporcionaram um senso de pertencimento, de comunidade que sustenta, nutre, desafia e rompe com o isolamento docente (Pacheco, 2009; Tonin, 2018). Para mim, o grupo funciona como um motor que impulsiona e sustenta minha práxis docente crítica, promovendo reflexões e ações alinhadas a uma educação linguística comprometida com transformação social.

Apoio-me também em Freire (1970; 2009) e Pessoa, Silva; Freitas (2021, p. 16) quando falam de uma educação linguística crítica, como uma expressão ampla, “que engloba a formação crítica docente e evita [a] dicotomia: ensino e aprendizagem”. Já o termo adicionado 'crítica' é baseado na LAC (Pennycook, 2021) e

envolve a problematização: das iniquidades da vida social, buscando transformá-las em bases mais justas; das normas hegemônicas, objetivando entender como se constituíram assim; dos limites de nosso conhecimento; e de futuros desejáveis, pautados por princípios éticos (Pennycook, 2021 *apud* Pessoa, Silva; Freitas, 2021, p. 16).

Desse modo, a educação linguística crítica propõe uma práxis que visa conscientizar e promover a autonomia das estudantes, bem como um enfrentamento de injustiças e desigualdades na sociedade como um todo.

³⁸ O GEPLIDF (Grupo de Estudos e Professoras(res) de Línguas do Distrito Federal) é um projeto de extensão do Instituto de Letras da UnB, coordenado pela professora Dra. Mariana Mastrella-de-Andrade.

Hoje, quando sento para planejar uma aula, revisar meu material didático ou pensar nos encontros pedagógicos com a equipe da minha escola, percebo que as perguntas que me habitam são outras. Já não parto mais apenas de objetivos gramaticais, pergunto-me que ideia de língua esse conteúdo carrega? Que práticas ele legitima? O que ele silencia? E compreendo que essas não são questões abstratas, elas interferem diretamente nas escolhas que faço como professora e como gestora de uma escola que se esforça a favor da formação crítica.

Inspirada por autores como Beltrão (2006, p. 184), hoje compreendo a língua como “[...] um fenômeno histórico, social e ideológico, por meio do qual os sentidos e as significações são construídos nas interações verbais. Assim, saber uma língua ultrapassa o domínio da competência lingüística do sujeito-falante”. Logo, essas perguntas que hoje me movem são também exigências éticas, elas me desafiam a manter minhas praxiologias alinhadas com os princípios do letramento crítico ainda que eu reconheça, com honestidade, que nem sempre consigo. Há tensionamentos, limites, recaídas em práticas prescritivas, mas é justamente nesse tensionamento que minha formação segue viva, inacabada e em movimento.

Essa sensação de estar sempre incompleta, de estar em movimento, me acompanha o tempo todo, mas não me paralisa. Ao contrário, é ela que me move, é essa inquietação que me faz querer continuar lendo, escrevendo, repensando. Portanto, compreendi que estar em formação contínua é justamente isso: permitir-se ser atravessada, desmontada e refeita. O mestrado tem sido uma etapa intensa desse processo, mas não o início, nem o fim, pois, como mostrei nas narrativas anteriores, minha construção crítica já vinha se delineando muito antes da pesquisa acadêmica, nas salas de aula, nas frustrações, nas rupturas e também nos afetos. A diferença é, que agora, esse processo se tornou mais consciente, mais nomeável, mais politicamente assumido.

O mestrado não inaugurou minha virada crítica, mas tem sido um dispositivo potente para aprofundá-la, desorganizar certezas e tensionar o modo como ensino, como crio conteúdos, como contrato professoras e, principalmente, como enxergo a escola que construo, ou seja, tudo está em processo, inclusive eu mesma. Essa compreensão me permite afirmar que empreender na educação, para mim, também é um ato político. Por isso, quero que minha escola seja coerente com o que acredito: um espaço que se constrói com práxis situadas, éticas, críticas e transformadoras. Na seção a seguir, discutirei como essa visão tem se materializado na forma como compreendo e exerço o ato de empreender na educação.

4.5 Empreender, reexistir: a gestão como extensão da práxis crítica

Empreender no ensino de língua inglesa não foi apenas uma decisão profissional, foi um ponto de virada na minha constituição como professora e como sujeito político. Essa escolha representa a possibilidade concreta de materializar, na prática, os valores que fui construindo desde minhas primeiras vivências em sala de aula até os deslocamentos teóricos e éticos provocados pelo mestrado.

Ter vivido, na pele, a desvalorização da docência, tanto como aluna quanto como professora contratada em condições precárias, deixou marcas profundas. Por isso, à medida que a formação crítica me atravessa, percebo que preciso alinhar teoria e prática também na forma como conduzo a gestão da minha própria escola. O trabalho, então, deixou de ser apenas meio de sobrevivência para se tornar um espaço de práxis política, em que minhas decisões como contratante, gestora e educadora revelam aquilo em que realmente acredito, o ensino com dignidade e o compromisso com a justiça social. Esse movimento ganha corpo no trecho que apresento a seguir:

Em abril de 2022, pedi demissão do trabalho presencial. A escola online exigia mais de mim e eu queria me dedicar totalmente. Não foi fácil, mas era necessário. Com o crescimento da escola, veio também o aumento da demanda. Sozinha, já não dava conta de tudo. Foi aí que comecei a contratar professoras para trabalharem comigo, e desde o início, fiz questão de formalizar cada contratação. Minha decisão de garantir vínculos formais não foi por acaso. Ela nasceu da memória viva do que é ser professora contratada em condições precárias. Eu já tinha estado naquele lugar: salários baixos, ausência de carteira assinada, insegurança total sobre direitos básicos. Sentia na pele a desvalorização da profissão, como se ensinar fosse uma tarefa menor, quase um favor. Então, quando me vi no papel de contratante, a responsabilidade pesou, e com razão. Se eu estava formando uma escola com base naquilo em que acreditava como educadora, isso incluía, necessariamente, garantir às professoras que trabalham comigo o mínimo de dignidade profissional. Por isso, minha preocupação sempre foi oferecer remuneração acima da média local e só contratar professoras que já estejam no caminho da docência: formadas ou em formação em Letras-Inglês. Essa exigência também carrega uma autocrítica. Lá no começo, quando eu ainda era estudante de um curso de idiomas, dei aulas sem preparo pedagógico real. Hoje, reconheço o risco disso. Pode ter sido um ato de coragem, mas também teve traços de irresponsabilidade, não com má intenção, mas por falta de formação crítica. Entendo agora que, no mínimo, quem assume a sala de aula deve estar trilhando conscientemente o caminho da docência. Esse é um compromisso ético com as alunas, com a língua e com a educação que eu acredito (Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material empírico nº 42, narrativa em 19/02/2025).

Esse trecho revela um momento muito importante da minha trajetória como professora e também como gestora e empreendedora. Ao sair do trabalho presencial e me dedicar integralmente à escola online, me deparei com a possibilidade e a responsabilidade, de colocar em prática os valores que vinha construindo na minha formação como educadora crítica. A cada deslocamento, compreendo que a transformação da minha práxis não pode se

restringir à sala de aula: ela precisa atravessar também as estruturas de gestão da escola, especialmente no que diz respeito às relações de trabalho.

Portanto, como empreendedora, tenho consciência dos desafios que é manter uma estrutura formal: os encargos trabalhistas, as obrigações fiscais e as exigências de garantir a sustentabilidade financeira do negócio são constantes. No entanto, não considero esses fatores uma justificativa para a precarização das condições de trabalho docente, vejo como obrigação justa formalizar as contratações, pagar salários acima da média local e contratar apenas professoras formadas ou em formação em Letras-Inglês, reconhecendo-as como professoras e não como *instrutoras de idiomas*, categoria muitas vezes utilizada para desresponsabilizar a empregadora de garantir direitos trabalhistas básicos da condição docente que se exerce.

Essa escolha não é apenas administrativa, é ética e política. Ela se fundamenta na memória viva de quando estive do outro lado, atuando como professora precarizada, sem vínculo formal, mal remunerada e sem acesso aos direitos mais elementares. A gestão da minha escola é, assim, uma extensão do compromisso que assumo com uma educação crítica, justa e coerente com os princípios que defendo como ser humano.

Então, quando me vi no papel de contratante, essa memória me atravessou com força, e eu soube que não podia repetir esse ciclo. Entendi que, se acredito em uma escola com um projeto político-pedagógico crítico, isso também implica garantir condições mais dignas para quem trabalha comigo. Essa escolha carrega, também, uma autocrítica, pois, lá no início, dei aulas sem preparo pedagógico, quando ainda era aluna de um curso de idiomas. Logo, percebo que, embora tenha sido um movimento corajoso, também houve irresponsabilidade, não por má intenção, mas por falta de consciência crítica. E houve, ainda, irresponsabilidade por parte do contratante, que tinha plena ciência de que eu não possuía idade nem formação suficiente, de um curso de licenciatura, para ocupar o cargo de professora.

Por isso, hoje, defendo que quem assume a sala de aula precisa estar trilhando, conscientemente, o caminho da docência. Essa é uma posição ética que assumo hoje com minhas alunas, com a língua e com o tipo de educação que quero construir. Logo, gerir uma escola de inglês, pra mim, não é apenas uma função administrativa, é uma extensão da minha práxis como professora comprometida com transformação social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender os sentidos que atribuo à profissão de professora de inglês ao longo da minha trajetória, articulando essas compreensões com concepções de língua, linguagem e educação linguística, além de investigar de que maneira o contato com o letramento crítico e com a educação linguística crítica (afetou) afeta minha práxis e as formas de identificar-me professora de língua inglesa.

Ao adotar a autoetnografia como metodologia, busquei não apenas narrar os marcos visíveis da minha formação, mas também escavar os afetos, os silêncios, as tensões e as contradições que me atravessam no processo de identificar-me professora de inglês. As narrativas construídas durante esta pesquisa revelaram sentidos de fracasso, exaustão e inadequação que, por muito tempo, foram os principais marcadores da minha identificação profissional.

No entanto, ao revisitar essas experiências com um olhar crítico, consigo ressignificar esses sentidos e o que antes era visto simplesmente como fracasso, hoje compreendo como sinal de resistência, ruptura e recusa a modelos normativos e opressores de docência. A exaustão, por sua vez, aparece agora como sintoma de estruturas educacionais precarizantes, que insistem em silenciar, sobrecarregar e despolitizar os corpos docentes.

O encontro com o letramento crítico e com a educação linguística crítica não foi um evento isolado nem uma virada súbita, foi um processo construído na práxis, na leitura, na sala de aula e também nas experiências de gestão e empreendedorismo. Reconheço que essas perspectivas afetam minhas praxiologias, ampliando meu desejo por justiça social e meu compromisso com a luta contra opressões de classe, gênero e raça.

De modo que, o letramento crítico me provoca a deslocar o olhar da língua como mero sistema, para entendê-la como prática social, carregada de ideologia, relações de poder e disputas de sentidos. Hoje, reconheço que ser professora de inglês é, também, disputar espaços de voz, legitimar histórias silenciadas e transformar a sala de aula num lugar de resistência.

A experiência de fundar e administrar uma escola de inglês online vem me trazendo novas camadas de responsabilidade ética e política, como lidar com encargos trabalhistas, obrigações fiscais e a sustentabilidade financeira da escola, o que é, sem dúvida, um desafio concreto. No entanto, me recuso a transformar esses desafios em desculpas para reproduzir precarizações que tanto critiquei e vivenciei na pele.

Hoje, entendo que seguir na docência de inglês no mercado privado não precisa significar submissão a lógicas puramente comerciais ou pedagógicas esvaziadas de sentido. Ao longo da minha trajetória, percebi que é possível construir saídas críticas mesmo dentro desse contexto, como, criar projetos autorais, estabelecer relações mais horizontais com estudantes, propor práticas que questionem o ensino instrumentalizado e apostar em formação contínua, são escolhas que me permitem tensionar o modelo hegemônico. Sei que o caminho é cheio de contradições, mas também acredito que há espaço para reinventar a práxis docente e afirmar outros sentidos para o que significa ensinar inglês.

A partir das experiências narradas nesta autoetnografia, reconheço a importância de que os cursos de licenciatura criem espaços reais para que futuras professoras reflitam criticamente sobre sua própria formação, suas condições de trabalho e os sentidos que atribuem à docência. Como alguém que enfrentou os efeitos da precarização muito cedo, acredito que praxiologias que incentivem a escrita de si, o diálogo com teorias críticas e a análise das estruturas que atravessam o fazer docente podem ser potentes para antecipar essa consciência crítica. Recomendo, assim, que os cursos de formação inicial invistam em disciplinas que articulem teoria e experiência e acolham metodologias narrativas e autoetnográficas como ferramentas legítimas para pensar a formação e a transformação docente.

Em suma, esta pesquisa não pretende encerrar discussões, nem oferecer respostas fechadas, pelo contrário, ela se abre como convite à escuta, à escrita e à reflexão sobre o que significa ser professora de inglês em tempos de neoliberalismo, de colonialidades linguísticas e de intensificação da precarização docente. Considero que as narrativas aqui apresentadas e discutidas são fragmentos de um percurso que ainda está em construção, mas que já aponta para um movimento contínuo de questionamento e reinvenção, o que sugere importantes reflexões para a área de formação docente, conforme discuti ao longo do trabalho.

Reconheço que esta pesquisa está atravessada pelos limites da minha trajetória individual e não tem a pretensão de representar a totalidade das experiências docentes. No entanto, acredito que os deslocamentos, angústias e resistências aqui descritos dialogam com inquietações que atravessam outras professoras.

Assim, como desdobramento futuro, vejo a importância de ampliar esse debate com outras docentes que vivenciam essas tensões entre a formação inicial e as exigências do mercado, entre o ideal de uma docência crítica e as lacunas formativas em perspectivas críticas de ensino. Além disso, reafirmo meu desejo de continuar utilizando a autoetnografia

como ferramenta de formação docente contínua, justamente por seu potencial de provocar deslocamentos subjetivos, políticos e epistemológicos, assim como provocou em mim.

Finalizo este trabalho não com respostas definitivas, mas com perguntas que seguem me atravessando e me movendo: Que outros sentidos de ser professora ainda estão por vir? Como sustentar uma práxis crítica sem se deixar consumir pelas lógicas do mercado? Como não abrir mão da luta por justiça social na educação linguística? E, sobretudo, como cuidar de mim enquanto cuido da educação do outro?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, T.; ELLIS, C; JONES, S. **Handbook of Autoethnography**. New York: Routledge, 2016.
- ADAMS, T.; BOCHNER, A.; ELLIS, C. Autoethnography: an overview. **Historical Social Research**, [s.l.], v. 36, p. 273-290, 2011.
- ADAMS, T.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**: Understanding qualitative research. New York: Oxford University Press, 2015.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C Sobre competências de ensinar e de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C (org.). **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014, p. 11-34.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- ALVES, M. T. G.; SONOBE, L. Remuneração média como indicador da valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 70, p. 89-108, 2018. Disponível em: <https://doi.org>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- ALCOFF, L. The Problem of Speaking for Others. **Cultural Critique**, [s.l.], n. 20, (Winter, 1991-1992), p. 5-32.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, I. T. **Vivências e reflexões em um não-curso de formação de professoras de inglês: um ato de esperar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília. Brasília, 2021.
- BAGNO, M. Ser humano é ser na linguagem. In: **Aula inaugural do Curso de Letras da Universidade de Brasília**, proferida em 19 de setembro de 2023, Brasília, UnB, 2023. Disponível em: <https://www.dropbox.com>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA, M. H. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.
- BASONI, I. C. G. **Espelho, espelho meu, que professora sou eu?** Reflexos e refrações sobre a formação do professor de língua portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico. 2022. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. Autoetnografia e formação docente: história e identificações. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 35, p. 79-93, 2022. Acesso em: 14 out. 2024.
- BELTRÃO, C. F. **Ensino de língua portuguesa**: por uma educação lingüística. 2006. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

- BOCHNER, A.; ELLIS, C. "Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity." *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (orgs.). **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks: Sage, 2000, p. 733-768.
- BOCHNER, A.; ELLIS, C. **Composing ethnography**: alternative forms of qualitative writing. Califórnia: AltaMira Press, 1996.
- BOCHNER, A. P. Criteria against ourselves. **Qualitative Inquiry**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 266-272, 2000.
- BLOCK, D. Neoliberalism, the neoliberal citizen and English language teaching materials: a critical analysis/Neoliberalismo, el ciudadano neoliberal y los materiales para la enseñanza de la lengua inglesa: un análisis crítico. **Ruta Maestra**, [s.l.], n. 21, p. 4-15, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso em: 5 jul. 2025.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BUTLER, J. **Desfazendo o gênero**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CANTAL, R. C. **A mulher nas relações de trabalho e o assédio sexual**. 2021. Dissertação (Mestrado em Direito), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br>. Acesso em: 7 jun. 2025.
- CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. São Paulo: Pontes Editores, 2016, p. 121-142.
- CHANG, H. **Autoethnography as method**. Califórnia: Left Coast Press, 2008.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CRAVEIRO, R. L. **Remuneração docente: análise da desigualdade entre as redes públicas de educação básica**. 2022. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- DINIZ, D. **Carta de uma orientadora**: o primeiro projeto de pesquisa. 1. ed. Brasília: LetrasLivres, 2013.
- DINIZ, D. **Carta de uma orientadora**: sobre pesquisa e escrita acadêmica. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.
- ERIKSSON, T. Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography. **ArtMonitor**, [s.l.], n. 8, p. 91-100, 2010.
- ELLIS, C. **The Ethnographic I**: A Methodological Novel About Autoethnography. Califórnia: AltaMira Press, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. Experiências de escolarização de jovens de camadas populares que ingressam no ensino superior. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 28 maio 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTES, L. Ressignificando o ensino (descontextualizado) de língua inglesa na escola pública: letramentos, engajamento e subjetificação. **Percursos Linguísticos**, [s.l.], v. 8, p. 132-152, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: rumo à dualidade estrutural do ensino médio. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOLDSCHMIDT, W. Anthropology and the Coming Crisis: An Autoethnographic Appraisal. **American Anthropologist**, [s.l.], v. 79, n. 2, p. 293-308, 1977.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão**: Veredas. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

HALL, S.; Quem precisa da identidade?. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014, p. 103-133.

HALL, S.; **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2019.

HAYANO, D. M. Auto-ethnography: Paradigms, Problems and Prospects. **Human Organization**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 99-104, 1979.

HEIDER, K. G. What Do People Do? Dani Auto-Ethnography. **Journal of Anthropological Research**, [s.l.], v. 31, n. 1, p. 3-17, 1975.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 1 edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Ana Ban. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. **Erguer a Voz**: Pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (Ed.). **Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 30-39, 2009.

HAYLER, M. **Autoethnography, Self- Narrative and Teacher Education**. University of Brighton: Sense Publishers, 2011.

KINOSHITA, L. Identidades e Crenças sobre ser e aprender a ser Professor de Inglês: Narrativas na Formação Inicial e Continuada. **Revista De Letras**, [s.l.], v. 14, n. 2, p. 247-265, 2022. Disponível em: <https://doi.org>. Acesso em: 29 maio 2025.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. L. (ed.). **Teaching English as an international language: Principles and practices**. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 29 maio 2025.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LIMA, J. C. M. de. **Perspectivas dialógicas e decoloniais sobre identidade e formação docente no ensino-aprendizagem de língua inglesa**: um estudo autoetnográfico. 2020. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2020.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 225-243, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org>. Acesso em: 28 maio 2025.

MELO-DA-SILVA, H.; DALMASO, R. L. Dragonslippers: this is what an abusive relationship looks like: domestic violence and gender violence through trauma. In: MARTINS, M. J.; BOLFARINE, M.; SILVA E SILVA, J. (org.). **Linguagens e feminismos**. Marabá: Editora Itacaiúnas, 2021, p. 89-102. DOI: 10.36599/itac-ed1.088. Disponível em: <https://editoraitacaiunas.com.br>. Acesso em: 10 junho. 2025

MENEZES DE SOUZA L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. São Paulo: Paco, 2011, p. 128 -140.

MENEZES DE SOUZA L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; HALU, R. C. (org.). **Formação desformatada**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011, p. 279-303.

MELO, É. N. P. **O abandono da profissão docente na SEEDF**: as razões, o grau de satisfação e a atual ocupação dos ex-professores. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.bdm.unb.br>. Acesso em: 29 maio 2025.

MERLO, M. C. R. **“Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação”**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MOITA LOPES, L. Linguagem e escola na construção de quem somos. *In*: FERREIRA, A. J. (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 9-12.

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

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

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

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução (1). **D.E.L.T.A.**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONTE -MÓR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. *In*: SOUZA, L. M. T. M. **Critical Literacy: Theories and Practices**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 41-51, 2007.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, c. MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. São Paulo: Pontes Editores, 2013b, p. 31-50.

MONTE MÓR, W.; IFA, S.; ONO, F. T. “As pessoas são as suas histórias”: uma entrevista com Walkyria Monte Mór. **Calidoscópio**, [s.l.], v. 19, n. 4, p. 569-574, 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. A reconfiguração da profissão docente: entre a profissionalização e a proletarização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 1015-1032, 2018.

OLIVEIRA, D. A. Reformas educacionais e o trabalho docente: entre a intensificação e a desvalorização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PACHECO, J. A. Formação não rima com solidão. **Revista Educação e Cidadania**, Porto Alegre, n. 11, p. 99-109, 2009.

PENA, G. V. **A construção das identidades de professores práticos e professores certificados de língua inglesa**: uma análise das crenças de diferentes agentes. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2021.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical re introduction. 2. ed. New York: Routledge, 2021.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London; New York: Routledge, 1998.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 16, n. 1, jan./mar., p. 133-156, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 2 set. 2024.

PÔRTO, W. A. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 850-878, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br>. Acesso em: 1 mar. 2023.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, S. Brener, F.; FORTUNA, J.; SANTOS, N. Percepções de professores em formação inicial sobre identidade, etnicidade e gênero nas aulas de língua inglesa. **Revista Entre Línguas**, Araraquara, v. 9, 2023. DOI: <https://doi.org>. Acesso em: 28 maio 2025.

REED-DANAHAY, D. Introduction. In: REED-DANAHAY, D. **Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social**, New York: Berg, 1997.

REZENDE, T. F. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, D. M.; SILVA, K. A.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.). **O ensino em quatro atos**: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática. São Paulo: Pontes Editores, 2015, p. 63-77.

REZENDE, T. F.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R.; SABOTA, B.; ROSA-DA-SILVA, V.; SOUSA, L. P. Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020. Disponível em: <https://doi.org>. Acesso em: 28 maio 2025.

REYES, J. J. M.; LÓPEZ GONZÁLEZ, C. B.; CHABLÉ CORONA, A. Ser docente: entre la autoridad y el autoritarismo. **RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 753-761, 2018. Disponível em: <https://www.rediech.org>. Acesso em: 28 maio 2025.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, G. N. **Do limão faço uma limonada**: estratégias de resistência de professores negros de língua inglesa. 2020. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS, G. N.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 3, p. 541-563, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 13 maio 2025.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural — Revista de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 24, n. 1, 2017, jan/jun, p. 214-241. São Paulo. Disponível em: <https://www.redalyc.org>. Acesso em: 28 maio 2025.

SAVIANI, D. O direito à educação e a inversão de sentido da política. **Revista Profissão Docente**, [s.l.], v. 11, p. 58-75, 2011.

SIQUEIRA, S.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de Inglês como Língua Franca (For an intercultural teaching of English as a lingua franca). **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 2, n. 48, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SILVA, J. E. Por um projeto outro de educação linguística em língua inglesa: a translinguagem na EJA. In: JORDÃO, C.; FRAGUAS, M. M.M; OLIVEIRA, M. L. C.; ROSA-DA-SILVA, V. (org.). **Insurgências decoloniais na linguística aplicada**: estudos e experiências. Curitiba: Editora CRV, 2023, p. 169-191. (Coleção: PPLIN Presente, v. 6).

SILVA, T. T.; A produção social da identidade da diferença. In: SILVA, T.T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014, p. 73- 102.

SPIVAK, G. C. Pode o Subalterno falar? Minas Gerais: **Editora UFMG**, 2010.

SILVESTRE, V. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 2016. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOUTO, R. M. A. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 29 maio 2025.

SOUZA, E. C. A escrita de si como invenção de si: pesquisa (auto)biográfica como forma de produção de conhecimento. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 93-112, 2014.

SOARES, F.; SÁTYRO, N. Programa Bolsa Família e seus efeitos sobre a educação: avanços e limites. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 41, p. 139-155, 2009.

SOUZA, L. M. T. M. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO *et al* (eds.) **Formação “Desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011.

SOARES, S. S. D.; SÁTYRO, N. **O Programa Bolsa Família**: desenho institucional, impactos e possibilidades futuras. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2009. (Texto para Discussão, n. 1424). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2025.

SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. P. Os ventos do norte não movem moinhos... In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.e; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 143-162.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TONIN, J. P. **Ideias decoloniais sobre minha práxis**: Autoetnografia de uma professora de inglês. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TONIN, J. P. Na escola regular se aprende inglês: uma experiência com rap na escola pública. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 85-90, 2019.