



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Bruna Scoralick Sousa Lisbôa

**Reflexões autoetnográficas de uma professora de língua portuguesa:  
letramentos e (de)colonialidades**

São Gonçalo

2024

Bruna Scoralick Sousa Lisbôa

**Reflexões autoetnográficas de uma professora de língua portuguesa: letramentos e  
(de)colonialidades**



Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Clarissa Menezes Jordão

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

L769  
TESE

Lisbôa, Bruna Sclarick Sousa.  
Reflexões autoetnográficas de uma professora de língua portuguesa: letramentos e (de)colonialidades / Bruna Sclarick Sousa Lisbôa. – 2024.  
125f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Clarissa Menezes Jordão.  
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Letramento – Teses. 2. Autobiografia – Aspectos sociais – Teses. 3. Educação – Métodos biográficos – Teses. 4. Prática de ensino – Teses. I. Jordão, Clarissa Menezes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 372.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Bruna Scoralick Sousa Lisbôa

**Reflexões autoetnográficas de uma professora de língua portuguesa: letramentos e  
(de)colonialidades**

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 20 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Clarissa Menezes Jordão (Orientadora)  
Universidade Federal do Paraná

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Simone Batista da Silva  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes  
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2024

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, com amor.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo desta jornada de mestrado, muitas foram as mãos que me sustentaram, os olhares que me guiaram e os corações que bateram junto ao meu, iluminando meu caminho com sabedoria, amor e um apoio incondicional. A cada um de vocês, meu agradecimento é profundo e transborda em reconhecimento.

À minha família, que sempre foi meu porto seguro, a base sólida sobre a qual construí cada passo desta travessia acadêmica.

Beatriz e Clóvis, meus pais, vocês foram os primeiros a enxergar em mim um potencial que, muitas vezes, eu mesma não via. Cada palavra de encorajamento, cada gesto de afeto e cada sacrifício feito em meu nome jamais passaram despercebidos. Vocês me ensinaram que a educação é um caminho de libertação e que, mesmo nas tempestades mais violentas, é possível navegar e vencer, desde que sejamos guiados pela dedicação e pelo trabalho árduo. Obrigada por terem me acompanhado todos os dias.

Carol e Paula, minhas irmãs, companheiras de todos os momentos. Vocês me trouxeram sorrisos nas horas sombrias e, com a leveza de suas presenças, lembraram-me de que nunca estava sozinha nesta travessia. A força do nosso laço sempre foi o vento que impulsionou minhas velas, especialmente quando o cansaço parecia ser maior do que a vontade de seguir em frente. Obrigada por compreenderem minhas ausências e por me ensinarem a importância de equilibrar a seriedade dos estudos com a alegria dos momentos de descontração e afeto.

Ao meu melhor amigo e companheiro de vida, Igor, minha gratidão é infinita. Você foi minha âncora nas tempestades e a luz que iluminou meus dias ensolarados, estando ao meu lado em cada curva deste caminho. Sua paciência, compreensão e amor incondicional sustentaram-me nos momentos mais desafiadores, e suas palavras de incentivo e conversas motivadoras renovaram minha esperança sempre que a dúvida se instalava. Agradeço por cada gesto de cuidado, por acreditar em mim quando eu não acreditava, por estar presente nas noites de desespero, ajudando a corrigir provas, a preparar o café da manhã e o almoço enquanto eu mergulhava nas aulas, trabalhos e escritas do mestrado. Obrigada por ser o parceiro que, com serenidade e firmeza, sempre remou ao meu lado, mesmo nas águas mais revoltas, e por ser meu refúgio de tranquilidade e fonte constante de inspiração.

À minha orientadora, Profa. Dra. Clarissa Jordão, minha sincera gratidão por ter sido mais que uma orientadora, mas uma guia sensível e atenta ao longo desta jornada. Sua capacidade de enxergar além dos textos e perceber o que as palavras não dizem foi fundamental

para que eu encontrasse clareza em meio às incertezas. Com sua orientação cuidadosa, você me mostrou que a busca pelo conhecimento é feita tanto de persistência quanto de acolhimento e troca. Obrigada por acreditar no potencial de quem ainda está aprendendo a acreditar em si.

Às professoras Simone Batista e Gysele Colombo, sou grata pelas valiosas contribuições desde a qualificação. Suas orientações trouxeram novas perspectivas ao meu trabalho e lançaram luz sobre aspectos que precisavam de um olhar mais atento. Gysele, sua ligação inesperada numa sexta à noite foi um momento marcante que me ajudou a renovar as forças e a continuar lembrando-me de que, em nossa trajetória, "cada um de nós compõe a sua história." Essa dissertação se tornou, assim, uma travessia com significado, onde persistir, mesmo nos momentos difíceis, mostrou-se necessário.

Às amigas que fiz durante o mestrado, Natalia Pereira, Tatiane Alves, Jamile Alves, Rebeca Alvarez, agradeço por terem sido verdadeiras irmãs de alma nesta caminhada. Juntas, compartilhamos não apenas saberes, mas também as angústias, os medos e as pequenas vitórias que só quem percorre a mesma jornada consegue entender. Nossas conversas, risadas e, em alguns momentos, lágrimas, foram a força que me manteve em movimento. Ter vocês ao meu lado transformou esta travessia em algo muito mais leve e ancorado.

À minha colega de profissão e amiga, Paula Castellano, expressei minha admiração e gratidão por serem uma inspiração constante. Sua capacidade de equilibrar a prática docente com a busca incansável pelo conhecimento mostrou-me que é possível seguir em frente, mesmo quando o cansaço pesa. Suas palavras de incentivo e seu exemplo de dedicação à educação me impulsionaram a sempre dar o melhor de mim.

Às /aos minhas/ meus alunos/as, que, de maneira especial, marcaram profundamente esta trajetória. Cada uma/um de vocês foi fonte de inspiração, lembrando-me diariamente do propósito da minha escolha profissional. O entusiasmo, a curiosidade e o compromisso de vocês com o aprendizado foram o que me motivou a continuar a busca pelo conhecimento e pela excelência. Vocês me ensinaram tanto quanto eu pude ensinar, e essa troca constante é o que torna a educação uma experiência tão rica e gratificante. Sou grata por cada aula, cada discussão e cada momento compartilhado, pois eles reforçaram em mim a importância de continuar trilhando este caminho.

À minha psicóloga, Lívia Nasato, que desempenhou um papel fundamental ao longo de toda essa jornada. Você me ajudou a navegar pelas águas turbulentas da ansiedade e das inseguranças que me perseguiram durante a vida toda e surgiram com mais força no meio do caminho. Seu apoio foi essencial para que eu conseguisse manter o equilíbrio emocional e a clareza mental necessários para seguir com a minha vida e para concluir esta dissertação. A

cada sessão, você me proporcionou ferramentas para enfrentar os desafios diários com mais resiliência e autoconfiança. Sou imensamente grata por sua dedicação, por me ouvir com atenção e por me guiar com sabedoria.

Nesta jornada acadêmica, cada um de vocês se tornou uma presença indispensável, compondo a melodia que dá vida a esta dissertação. Este trabalho não é apenas o resultado do meu empenho, mas também um reflexo do afeto, do apoio e da inspiração que recebi. Como diz Milton Nascimento, “qualquer dia, amigo, eu volto a te encontrar, qualquer dia, amigo, a gente vai se encontrar,” e é nesse reencontro que a caminhada se refaz e se enriquece. Cada linha escrita e cada reflexão elaborada traz consigo um pouco da confiança que vocês depositaram em mim. Por isso, o meu reconhecimento vai além das palavras; é uma homenagem sincera e perene, um agradecimento a cada gesto de incentivo que tornou esta jornada mais significativa e cheia de propósito.

Transgredir, porém, os meus próprios limites me fascinou de repente. E foi quando pensei em escrever sobre a realidade, já que essa me ultrapassa. Qualquer que seja o que quer dizer “realidade”.

*Lispector, 2020*

## RESUMO

LISBÔA, Bruna Scoralick Sousa. *Reflexões autoetnográficas de uma professora de língua portuguesa: letramentos e (de)colonialidades*. 2024. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Este trabalho tem como objetivo contribuir para entendimentos situados sobre a prática docente de língua portuguesa por meio da elaboração e análise de narrativas de vivências relacionadas ao contexto escolar. Alinhada com as perspectivas do letramento crítico (Soares, 2002; Ferreira; Takaki, 2014; Rojo; Moura, 2019; Street, 2014) e da decolonialidade (Quijano, 2000; Mignolo, 2005; Walsh, 2013), a pesquisa busca desvelar as camadas culturais, históricas e políticas que permeiam o ato de educar, transformando-o em um ato de resistência e construção de novos horizontes. Neste estudo, o conceito de letramento crítico é compreendido não apenas como uma prática de leitura e escrita, mas como um processo que questiona as estruturas de poder, enquanto a decolonialidade oferece um caminho para desafiar as heranças coloniais, promovendo a valorização de saberes plurais e narrativas até então marginalizadas. Do ponto de vista metodológico, adota-se uma abordagem qualitativa interpretativa de base autoetnográfica (Ellis et al., 2011; Berry, 2022), na qual a pesquisadora se coloca como observadora e participante de sua própria prática docente. Essa abordagem é enriquecida pela teoria das narrativas de vida (Linde, 1993), que destaca a relevância das histórias pessoais na construção de coerência e identidade, tanto individual quanto coletiva. O *corpus* do estudo é composto por narrativas baseadas em conversas informais ocorridas no ambiente escolar, com discentes e docentes, e também por interações realizadas via aplicativos de mensagens, como o WhatsApp, principalmente entre docentes. Os resultados indicam que a prática docente, analisada pelas lentes do letramento crítico e da decolonialidade, revela desafios e tensões que envolvem representatividade, equidade e justiça social no contexto escolar. Nesse sentido, a pesquisa sugere que a incorporação dessas perspectivas teóricas pode abrir caminhos para um ensino mais inclusivo e transformador, que valorize as vozes marginalizadas e incentive a reflexão crítica no espaço educacional.

Palavras-chave: letramento crítico; decolonialidade; autoetnografia; narrativas; prática docente.

## ABSTRACT

LISBÔA, Bruna Scoralick Sousa. *Autoethnographic reflections of a Portuguese language teacher: literacies and (de)colonialities*. 2024. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This work aims to contribute to situated understandings of Portuguese language teaching practice through the elaboration and analysis of narratives of experiences related to the school context. Aligned with the perspectives of critical literacy (Soares, 2002; Ferreira; Takaki, 2014; Rojo; Moura, 2019; Street, 2014) and decoloniality (Quijano, 2000; Mignolo, 2005; Walsh, 2013), the research seeks to unveil the cultural, historical, and political layers that permeate the act of educating, transforming it into an act of resistance and the construction of new horizons. In this study, the concept of critical literacy is understood not merely as a practice of reading and writing but as a process that questions power structures, while decoloniality provides a path to challenge colonial legacies, promoting the appreciation of plural knowledge and narratives that have been marginalized. From a methodological perspective, an interpretive qualitative approach based on autoethnography is adopted (Ellis et al., 2011; Berry, 2022), where the researcher positions herself as both observer and participant of her own teaching practice. This approach is enriched by the theory of life narratives (Linde, 1993), which emphasizes the relevance of personal stories in constructing coherence and identity, both individually and collectively. The study's corpus consists of narratives based on informal conversations that took place in the school environment with students and teachers, as well as interactions conducted via messaging applications like WhatsApp, mainly among teachers. The results indicate that teaching practice, analyzed through the lenses of critical literacy and decoloniality, reveals challenges and tensions involving representativeness, equity, and social justice in the school context. In this sense, the research suggests that incorporating these theoretical perspectives can open pathways for a more inclusive and transformative education that values marginalized voices and encourages critical reflection in the educational space.

Keywords: critical literacy; decoloniality; autoethnography; narratives; teaching practice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Letramentos .....	32
Quadro 1 - Dimensões das perspectivas de poder conforme o GMC .....	40
Quadro 2 - Princípios e processos da decolonialidade.....	45
Quadro 3 - Comparação entre Colonialidade e Decolonialidade .....	47
Quadro 4 - Colonialidade e Decolonialidade na Educação Brasileira .....	48
Quadro 5 - Descrição dos aspectos constituintes do Letramento Crítico .....	52
Figura 2 - Receita de bolo: um exercício autoetnográfico .....	67
Quadro 6 - Critérios fundamentais da narração .....	71
Quadro 7 - Aplicações e implicações dos critérios de Linde na presente pesquisa (1993) .....	72

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EP	Educação Popular
GMC	Grupo Modernidade/Colonialidade
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Crítico
MA	Modelo Autônomo
MI	Modelo Ideológico
PD	Pedagogia Decolonial
PIBID	Programa de Iniciação à Docência

## SUMÁRIO

	<b>RUMO AO DESVELAR DE SABERES: A TRAVESSIA INICIADA .....</b>	<b>13</b>
<b>1</b>	<b>POR MARES REVOLTOSOS: A BASE DO MEU ESTUDO .....</b>	<b>22</b>
1.1	Letramento(s) e suas concepções: navegando sobre algumas notas .....	22
1.2	Além das correntezas coloniais: decolonialidade e o caminho para (re)aprender .....	37
1.3	Letramento crítico e decolonialidade: o que tem a ver com as minhas aulas?	50
<b>2</b>	<b>DESBRAVANDO OS OCEANOS METODOLÓGICOS: FARÓIS NA ESCURIDÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>59</b>
2.1	Os percursos navegados .....	59
2.2	Conversas, tripulantes e motivação .....	60
2.3	Autoetnografia .....	61
2.4	Narrações: cartas de navegação na minha história .....	68
<b>3</b>	<b>MARÉS DE AUTOCONHECIMENTO: ANÁLISES E REFLEXÕES DAS MINHAS VIVÊNCIAS .....</b>	<b>74</b>
3.1	Diário de bordo: Situação 1 - "Pra que que eu preciso prestar atenção nessa aula de bosta?", discutindo as perspectivas esperadas para uma aula, a relação professor/aluno, autoridade e espaço escolar .....	75
3.2	Diário de bordo: Narrativa 2 – “Eu não aguento mais a sala de aula: sentimentos docentes, angústias, decisões e abandono da profissão .....	87
3.3	Diário de bordo: Narrativa 3 – “Eu descobri que não odiava dar aula, odiava ter que me sustentar dando aula...”: idealismo e docência sem pressão financeira .....	96
<b>4</b>	<b>ANCORANDO PENSAMENTOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>

## RUMO AO DESVELAR DE SABERES: A TRAVESSIA INICIADA

É de sonho e de pó, o destino de um só  
Feito eu perdido em pensamentos sobre o meu  
cavalo  
É de laço e de nó, de gibeira o jiló  
Dessa vida cumprida a só.  
Sou caipira, Pirapora Nossa Senhora de Aparecida  
Ilumina a mina escura e funda o trem da minha  
vida.  
*Ricardo Teixeira, Romaria, 1978*

Antes de qualquer introdução formal ou acadêmica, sinto a necessidade de revelar que esta dissertação nasce de um mergulho profundo e corajoso em minha própria experiência, identidade e vivência dentro e fora da sala de aula. Inspirado pela canção "Romaria"(1978), que versa sobre a construção de nossas histórias e a capacidade de buscar a felicidade em meio aos desafios, este trabalho pretende contribuir para entendimentos situados sobre minha prática docente de língua portuguesa por meio da elaboração e análise de narrativas de vivências relacionadas ao meu contexto escolar. Dessa forma, busco percorrer camadas da minha história, observando as interseções entre meu eu e o mundo ao meu redor, enquanto reflito sobre minhas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, adoto a abordagem qualitativo-interpretativa, que reflete uma voz singular constituída por múltiplas vozes, uma metodologia que, segundo Ellis et al. (2011), visa “descrever e analisar sistematicamente (grafia) a experiência pessoal (auto) para entender a experiência cultural (etno)”. Consequentemente, este estudo entrelaça memórias, reflexões introspectivas e perspectivas socioculturais, configurando-se como uma janela para meu mundo interior que, talvez, possa inspirar outros mundos. Como nos lembra Bruner (1990), "as narrativas são a principal forma através da qual damos sentido às nossas experiências e ao mundo ao nosso redor".

Desse modo, ao lançar um olhar atento às complexidades que se revelam diariamente na minha prática como professora de língua portuguesa, a autoetnografia se apresentou, para mim, como uma metodologia capaz de entrelaçar minhas memórias vividas com reflexões críticas. Assim, o processo autoetnográfico se configura como um ato de coragem e

vulnerabilidade, no qual a/o pesquisadora/or simultaneamente olha para dentro e para fora, desvelando as camadas de sua própria experiência em relação ao contexto cultural que a/o circunda. Dessa forma, o diálogo entre o individual e o coletivo, entre o particular e o universal, se torna possível, criando uma ponte entre experiências que, embora singulares, conectam-se por meio de reflexões compartilhadas. Conforme observa Ellis (2004, p. 37), a prática autoetnográfica “olha para trás e para frente,” permitindo que a /o pesquisadora /or utilize uma lente etnográfica ampla que foca nos aspectos sociais e culturais de sua vivência pessoal, enquanto expõe um "self" vulnerável que se reconfigura, reflete e resiste às interpretações culturais impostas.

Ao longo dessa narrativa, desejo compartilhar jornadas de autoconhecimento, crescimento e transformação, nas quais minhas histórias pessoais se mesclam com análises críticas, iluminando as múltiplas dimensões da vida educacional. Tal reflexão é, portanto, uma ferramenta para dar sentido a experiências complexas, promovendo tanto o crescimento individual quanto o entendimento coletivo, em uma colaboração constante para a compreensão de situações educativas desafiadoras. Por isso, busco não apenas enriquecer minha própria compreensão sobre o ensino e a aprendizagem em contextos desafiadores, mas também promover uma educação que se apresenta como um convite à consciência, à reflexão e à abertura ao diálogo sobre nossos processos formativos.

Deste modo, este escrito se apresenta como um convite para adentrar em uma jornada de autoconhecimento, crescimento e transformação, marcada pelas inquietações que permeiam minha prática pedagógica. Ao longo desta exploração, minhas narrativas pessoais se entrelaçam com análises críticas, revelando as múltiplas camadas da experiência educacional. Ao revisitar minha trajetória, percebo que a reflexão opera como uma bússola, guiando-nos por territórios desconhecidos da docência e abrindo novos sentidos para o que foi vivido. Nesta travessia de memória e de análise, a construção de significados desponta como um ato de coragem — uma convocação para o mergulho no incerto, em busca de novas formas de compreender e existir. Ao compartilhar estas reflexões, não apenas busco ampliar a compreensão sobre o ensino e a aprendizagem em contextos desafiadores, mas também me coloco como uma educadora que visa uma educação mais consciente, crítica e humana.

Diante disso, ao adotar as perspectivas de letramentos e decolonialidade como pilares desta pesquisa, este trabalho convida a uma reflexão crítica que ultrapassa o ensino tradicional e propõe a ressignificação das práticas docentes. Os letramentos, aqui abordados em sua dimensão crítica, vão além da simples decodificação de palavras ou da ideia hegemônica de compartilhamento de conteúdos; eles se configuram como um processo de leitura do mundo e

de transformação social. Segundo Freire (1987), ler é também um ato de interpretar o mundo, um exercício de questionamento das estruturas de poder que moldam o que é dito e o que é silenciado. Neste sentido, o letramento crítico assume um papel emancipador, tornando-se uma prática que não apenas educa, mas que também estimula o pensamento crítico e o engajamento com a justiça social.

Neste contexto, a decolonialidade surge como um princípio orientador que desafia as lógicas eurocêntricas ainda predominantes nas práticas educativas. Conforme Quijano (2000), a decolonialidade não é apenas uma crítica ao colonialismo histórico, mas uma prática de desconstrução das suas heranças no presente. Para as /os professoras /es de língua portuguesa, adotar essa perspectiva implica uma revisão crítica dos currículos e métodos que reproduzem desigualdades e silenciamentos. Ao questionar as normatividades impostas, a decolonialidade nos incentiva a valorizar saberes e narrativas locais que muitas vezes são consideradas como marginalizadas. Nesse sentido, a decolonialidade implica uma prática pedagógica que desafia as estruturas de poder que continuam a subalternizar e invisibilizar diversos conhecimentos e experiências (Walsh, 2013).

Assim, ao abordar as temáticas de letramentos e decolonialidade nesta dissertação não me limito a uma escolha metodológica ou teórica; trato, sobretudo, de um posicionamento ético e político diante da educação. Por isso, reconhecer e valorizar saberes plurais e histórias múltiplas é compreender que a prática docente é um ato de engajamento crítico com o mundo, onde cada ação e reflexão em sala de aula pode abrir caminhos para novas possibilidades de ser, pensar e transformar. Como enfatiza Hooks (2017), a educação é uma prática de liberdade, e ao incorporar esses olhares, reafirmo meu compromisso com um ensino que questiona, provoca e constrói.

### **Quem é a pesquisadora: um breve relato sobre a construção de minha identidade docente**

Enquanto eu tiver perguntas e não houver  
respostas, continuarei a escrever.

Como começar pelo princípio, se estas coisas  
acontecem antes de acontecer?

*Lispector, 2020 [1977]*

Para começar a escrever este texto, compartilho o mesmo questionamento da epígrafe acima: "Como começar pelo princípio, se estas coisas acontecem antes de acontecer?". Isto é,

um texto realmente se inicia pelo seu começo? Ele já começou? Por onde começar nesse processo angustiante sobre quem sou eu? Como descrever a construção da minha identidade docente? Recorrer à memória é um caminho, mas e se eu falhar nesse processo? E se o meu inconsciente omitir algo importante? Todavia, para iniciar esta ação de escrita, me aproprio das palavras de Indursky (2007, p. 84), que afirma: "não há ritual sem falhas, enfraquecimento, e brechas [...] a falha no ritual se dá no momento em que ocorre o encontro do sujeito e do discurso com a linguagem e a história." Assim, entendendo que em todo ritual há falhas, decido tornar dizíveis as minhas vivências que me trouxeram até este momento de escrita.

Minha jornada profissional começou em 2008, quando ainda cursava a 1ª série do Ensino Médio. Naquele ano, surgiu uma oportunidade de estágio como jovem aprendiz na escola onde estudava, para atuar como auxiliar de turma na Educação Infantil. Em busca de clareza sobre minha futura carreira e também da necessidade de ajudar financeiramente em casa, me candidatei à vaga e fui selecionada. Esse primeiro contato com o ambiente escolar, enquanto aluna e “jovem aprendiz” de professora, permitiu-me vislumbrar o funcionamento da escola e perceber a complexidade de sua organização. No entanto, mesmo fascinada pelo universo pedagógico, sentia que a responsabilidade de ser educadora poderia ser grande demais para mim. Entretanto, sempre que essa dúvida surgia, eu me lembrava das palavras de Clarice Lispector (2018, p. 159): “Muito antes de vir a nova estação já havia o prenúncio: inesperadamente uma tepidez de vento, as primeiras doçuras do ar. Impossível! Impossível que essa doçura de ar não traga outras! Diz o coração se quebrando.” Era como se a esperança sempre estivesse à espreita, esperando o momento certo para florescer.

Em 2010, ingressei no curso de Administração na PUC-Rio com uma bolsa integral, embora soubesse, no fundo, que aquele ambiente talvez não fosse o mais adequado para mim. Apesar da experiência positiva na Educação Infantil e da escola sempre ter sido um lar para mim — afinal, minha mãe era professora primária e meu pai inspetor escolar —, acabei optando por Administração. Mas, rapidamente, percebi que aquele não era o meu caminho. Assim, em 2013, decidi fazer uma transferência interna para a Licenciatura em Letras-Português, reencontrando-me com o desejo profundo pela educação.

No início do curso de Letras, senti que finalmente estava no rumo certo. Contudo, logo reconheci a necessidade de me aprofundar ainda mais. Para ganhar experiência, ingressei no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual fui bolsista CAPES de 2014 a 2017. Durante esse período, tive contato direto com a rede pública de ensino, que moldou significativamente minha identidade profissional. Foi nesse contexto que encontrei os escritos de Paulo Freire e me deparei com uma das lições mais importantes de minha trajetória: "ensinar

não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 22). Assim como a "Maria" da canção de Milton Nascimento, que tem "a estranha mania de ter fé na vida", eu também precisei confiar nesse processo de aprendizagem que, muitas vezes, exige coragem para desafiar o convencional e abrir-se ao novo.

Enquanto bolsista do PIBID em uma Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro, trabalhei junto a outras colegas estagiárias, ao professor orientador e à coordenadora do subprojeto, desenvolvendo um plano de recuperação para os estudantes da turma de aceleração que eu acompanhava. Nosso objetivo era criar uma metodologia de aprendizagem efetiva que se distanciasse dos métodos tradicionais aos quais as /os alunas/os estavam acostumadas /os.

Paralelamente, atuei como monitora de Língua Portuguesa em uma escola particular na Zona Oeste do Rio de Janeiro, de 2015 a 2017. A monitoria, inicialmente concebida como um plantão de dúvidas semanal, revelou-se insuficiente às vésperas das avaliações. Para melhorar o suporte aos estudantes, propus à escola uma abordagem que focava no conteúdo ministrado em sala de aula e na resolução de exercícios selecionados previamente, o que resultou em uma melhora significativa nos rendimentos das /os alunas /os.

Após concluir minha graduação em 2017, fui efetivada em 2018 como professora de língua portuguesa na mesma instituição em que comecei a monitoria, e lá permaneço até hoje. Contudo, em 2020, a pandemia de Covid-19 trouxe desafios inesperados, que transformaram profundamente minha prática docente. A palavra que melhor define minha experiência durante esse período é inquietação. As dificuldades impostas pelo isolamento e a necessidade de adaptar práticas pedagógicas já estabelecidas tornaram-se intensas. Lutar contra a inércia do modelo mecânico de ensino tornou-se um desafio ainda maior através das telas.

Nesse contexto, encontrei na "Maria" de Milton Nascimento (1978), uma fonte de inspiração. "Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre", diz a canção. E foi essa força, essa resistência, que me impulsionou a reinventar minhas práticas, a buscar caminhos que pudessem fazer sentido não apenas para mim, mas para minhas /meus alunas /os, que também enfrentavam suas próprias incertezas. A "estranha mania de ter fé na vida" tornou-se, então, um mantra. Encontrei nela a esperança necessária para continuar, mesmo quando o horizonte parecia incerto. Percebi que, tal como na música, minha prática docente também é uma forma de resistência, um ato de fé no poder transformador da educação e na capacidade de resiliência que reside em cada um de nós.

É importante destacar que minha trajetória profissional e acadêmica foi, em grande parte, moldada pelo fato de estar atuando em instituições de ensino particular. Esse contexto

me proporcionou acesso a recursos pedagógicos diferenciados, formação continuada, além de um ambiente de trabalho que, embora desafiador, oferece condições de desenvolvimento profissional e pessoal. Reconheço que essa experiência é marcada por um privilégio que nem todas/os as/os profissionais da educação, especialmente os da rede pública, têm à disposição. Esse reconhecimento é crucial para contextualizar as análises e reflexões que apresento ao longo deste trabalho, uma vez que minhas vivências e conhecimentos estão imersos em uma realidade que, embora comum em meu dia a dia, não representa a totalidade do cenário educacional brasileiro.

A seguir, relato em linhas gerais minha concepção metodológica no intuito de justificar sua relevância para essa pesquisa. A metodologia adotada será mais detalhada em capítulo próprio.

### **Cartografias da reflexão: métodos e narrativas na pesquisa autoetnográfica**

Nesta dissertação, procuro analisar e compreender a construção de minhas atitudes e pensamentos acerca do ambiente escolar, recorrendo à minha experiência como educadora. Para isso, utilizo histórias que eu mesma vivenciei, refletindo sobre como essas experiências moldaram minhas percepções e práticas pedagógicas. Além disso, apresento narrativas construídas por colegas, mediadas por minhas observações e *insights*, destacando como essas interações contribuem para a formação do pensamento crítico e pedagógico.

Embora grande parte das situações descritas tenha surgido de episódios que experimentei diretamente no cotidiano escolar, o ambiente educacional não se limita à sala de aula. Por esse motivo, também incluo experiências derivadas de conversas informais com colegas de trabalho, ocorridas em lugares como a sala dos professores, os corredores das escolas, festas escolares e até nas redes sociais. Essa diversidade de cenários enfatiza a riqueza do ambiente escolar, onde o aprendizado se desdobra em múltiplos espaços e momentos.

Para justificar o caráter autoetnográfico desta pesquisa, e não uma abordagem estritamente etnográfica, baseio-me na figura dos griôs. Griôs são contadores de histórias africanos que desempenham um papel fundamental na preservação e na transmissão da cultura e da tradição de seus povos. De acordo com Pacheco (2015), houve uma adaptação do termo francês griot para griô. A pesquisadora explica que os griôs, originários do Império Mali, no noroeste da África, são mediadores da tradição oral, verdadeiras bibliotecas vivas das histórias, lutas e conquistas de seus povos:

O Griô aprende e ensina todos saberes e fazeres da tradição que representam nações, famílias e grupos de um universo cultural fundado na oralidade, onde o livro não tem papel social prioritário. A família Griô [...] tem a função de guardar no seu corpo, na sua pele, do seu inconsciente e consciente, a memória viva, a história e as ciências do povo de sua região e país, para caminhar entre as aldeias transmitindo-os às novas gerações. O Griô, antes de tudo, aprende caminhando e convivendo com os tradicionalistas de todos os saberes e ofícios (Pacheco, 2015, p. 62).

A partir dessa concepção de griô, em que a narrativa é também um ato de apropriação e ressignificação, estabeleço um paralelo com a autoetnografia. Ambos possuem conexões significativas no que diz respeito à narrativa, identidade e preservação cultural. Os griôs utilizam sua voz e habilidade narrativa para manter viva a história e os valores de sua comunidade, tal como a autoetnografia permite que os pesquisadores explorem suas próprias experiências para entender contextos culturais mais amplos. Linde (1993) destaca que as narrativas pessoais são fundamentais para a construção de coerência na vida cotidiana. Assim, tanto os griôs quanto a autoetnografia compartilham o potencial de desafiar narrativas dominantes, amplificar vozes marginalizadas e fornecer uma visão mais contextualizada de uma cultura ou grupo social. Ambos enfatizam a importância da subjetividade na construção do conhecimento e na compreensão das complexidades da experiência humana.

Assim, esta pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa autoetnográfica, na qual a pesquisadora é simultaneamente observadora e participante, refletindo sobre o contexto em que está inserida. Essa abordagem é compreendida como uma forma qualitativa e interpretativa de pesquisa e escrita, em que as /os pesquisadoras /es utilizam suas experiências vividas para descrever, interpretar e, por vezes, criticar questões que envolvem vidas e identidades culturais (Berry, 2022). Com base nisso, o trabalho se orienta pela busca de compreensão de mim mesma, de minha prática e daquilo que a constitui, reverberando em minha identidade como educadora.

Ao concentrar-se em minha prática pedagógica, espero que, ao compartilhar minhas descobertas e reflexões, este trabalho inspire outras /os docentes em suas próprias jornadas de autoconhecimento e desenvolvimento profissional. Mais do que um registro de memórias, esta autoetnografia se configura como um convite a uma reflexão profunda sobre a prática educacional, na qual a narração e a análise crítica das vivências pessoais se transformam em aprendizado significativo, capaz de ecoar além das experiências individuais.

## A estrutura desta autoetnografia

Feita esta introdução, a estrutura do trabalho é organizada da seguinte forma: No segundo capítulo, “Por mares revoltosos”, apresento a fundamentação teórica que sustenta a análise dos episódios narrados. Inicialmente, ofereço uma breve investigação sobre as diversas concepções de letramentos, destacando as diferenças entre os modelos autônomo e ideológico, conforme as teorias de Brian Street e outros autores (2.1). Em seguida, o capítulo aborda os princípios teóricos da decolonialidade (2.2), explorando sua relevância e aplicação no contexto educacional, especialmente no que se refere à representatividade e à justiça social. Por fim, em (2.3), o capítulo explora a inter-relação entre os conceitos de letramentos e decolonialidade e como esses conceitos dialogam com minhas práticas pedagógicas.

O capítulo 3, “Desbravando os oceanos metodológicos”, é dedicado ao delineamento do percurso metodológico da pesquisa. Justifico com mais detalhes a escolha pela abordagem qualitativa e autoetnográfica, explicando como esta metodologia se alinha aos objetivos da investigação. São detalhados os procedimentos de geração de dados, como as conversas informais, observações, e narrativas autorreflexivas, além de expor como esses dados foram analisados. A relação entre autoetnografia e as tradições griôs é explorada, destacando a importância da narrativa pessoal e coletiva como um método de preservação cultural e uma forma de resistência epistemológica.

No capítulo 4, “Marés de autoconhecimento”, concentro-me na análise dos episódios e narrativas selecionadas, que revelam as complexidades do ambiente escolar e as interações nele contidas. Este capítulo é estruturado em torno de três episódios principais, cada um representando diferentes aspectos da prática docente e suas nuances:

- i. *"Pra que que eu preciso prestar atenção nessa aula de bosta?"* — Neste episódio discuto perspectivas sobre o que é esperado de uma aula, a relação professor/aluno, a autoridade, e a dinâmica do espaço escolar.
- ii. *"Eu não aguento mais a sala de aula":* — Aqui, abordado as angústias e os dilemas enfrentados por docentes, bem como o fenômeno do abandono da profissão.
- iii. *"E descobri que não odiava dar aula, odiava ter que me sustentar dando aula..."* — Neste episódio exploro o idealismo da docência e a relação conflituosa entre paixão pelo ensino e a necessidade de sustentabilidade financeira.

No capítulo 5, intitulado "Ancorando Pensamentos: Considerações Finais", revisito minhas reflexões e experiências apresentadas ao longo da pesquisa, destacando como as práticas de letramentos e a perspectiva decolonial inspiram novas formas de pensar e agir na educação. Em vez de oferecer conclusões definitivas, este capítulo propõe um ponto de partida para diálogos contínuos sobre o papel da /o educadora/or, ressaltando que a prática docente vai além da mera transmissão de conhecimento; trata-se de promover a reflexão crítica, o empoderamento e o reconhecimento das múltiplas vozes no espaço escolar. Ao desafiar as estruturas tradicionais de ensino, sugiro que a educação deve ser um ato de coragem e de constante reinvenção, aberto ao novo e comprometido com uma transformação genuína do contexto educacional.

Além disso, acrescento aqui ainda que músicas desempenham um papel significativo em minha prática pedagógica, servindo não apenas como uma ferramenta de engajamento, mas também como um recurso que facilita a aprendizagem e a concentração de minhas /meus alunas /os. Ao incorporar músicas nas atividades em sala de aula, observo uma melhoria na atmosfera educacional, tornando o ambiente mais acolhedor e estimulante.

Com base nesta experiência, decidi iniciar cada capítulo desta dissertação com um trecho de música que, de alguma forma, ressoa com os temas abordados e faz parte da minha história. Essa escolha reflete não apenas minha prática cotidiana, mas também a crença de que a música pode ser um elemento catalisador de reflexão e conexão, tanto na educação quanto na pesquisa acadêmica. Ao trazer essa prática para o texto, busco estabelecer um diálogo entre minha abordagem pedagógica e as discussões apresentadas, integrando a dimensão artística à acadêmica.

A partir deste ponto, proponho em seguida um mergulho pelas águas das teorias e conceitos que alicerçam esta pesquisa. Este percurso traça as bases intelectuais que iluminam as narrativas e reflexões apresentadas, criando um diálogo fluido entre vivências pessoais e pensamento acadêmico. Assim, o texto segue abordando as concepções de letramentos e os princípios decoloniais que orientam e transformam esta jornada investigativa. Desse modo, espero que este processo de escrita e reflexão inspire outras /os educadoras /es a se aventurarem por suas próprias jornadas, redescobrando, no diálogo com suas histórias, novas maneiras de pensar e de transformar suas práticas.

## 1 POR MARES REVOLTOSOS: A BASE DO MEU ESTUDO

Neste capítulo, delinheio as principais bases teóricas que fundamentam a análise e a discussão dos episódios apresentados nesta pesquisa. Inicialmente, apresento uma breve investigação sobre o surgimento e as concepções de letramentos (2.1). Em seguida, abordo os princípios teóricos da decolonialidade (2.2), que orientam esta pesquisa, discutindo sua relevância e sua aplicação no contexto educacional, especialmente no que se refere a questões de representatividade e justiça social. Por fim, em (2.3), exploro a inter-relação entre os conceitos de letramentos e decolonialidade com minhas práticas pedagógicas. Com isso, pretendo oferecer um alicerce teórico que permita uma análise crítica e aprofundada das histórias e dos episódios apresentados nos capítulos subsequentes, proporcionando uma compreensão mais abrangente das dinâmicas educacionais observadas.

### 1.1 Letramento(s) e suas concepções: navegando sobre algumas notas

Apesar de você, amanhã há de ser outro dia / Eu pergunto a você onde vai se esconder / Da enorme euforia.

*Chico Buarque, 1970*

Para explicitar as diversas concepções sobre letramento(s), é importante destacar que não pretendo aprofundar a discussão sobre o tema, uma vez que diversos trabalhos já desempenharam essa função (Verna, 2021; Ribeiro e Aragão, 2017). No entanto, saliento que este estudo está associado à ideia de letramentos como:

uma prática discursiva social. Nesse modelo, o aluno/cidadão é capaz de articular um contexto em meio aos outros, acionando sua agentividade de forma crítica e não simplesmente adotando os sentidos já preestabelecidos como se eles fossem universais (Ferreira; Takaki, 2014, p.120)

Essa perspectiva incentiva os sujeitos a valorizarem suas culturas locais, contribuindo para a formação de suas identidades individuais. Em vez de se adaptarem passivamente às

exigências da cultura dominante, os indivíduos são encorajados a utilizar suas próprias experiências e conhecimentos para moldar e afirmar suas próprias identidades.

Ao navegar pelas diversas concepções de letramentos, recorro à visão de Brian Street (1984), que em sua obra seminal *"Literacies in Practice and Theory"* apresenta dois modelos de letramento contrastantes: o autônomo (LA) e o ideológico (LI). No LA, a leitura e a escrita são concebidas como habilidades independentes do contexto em que são produzidas e utilizadas. O conhecimento é visto como uma competência individual e um avanço cognitivo, ao invés de uma prática social. Em contrapartida, o LI entende os processos de leitura, de escrita e de construção de significados como práticas intrinsecamente ligadas ao contexto social, histórico, ideológico e cultural em que ocorrem, sem desconsiderar a importância das habilidades individuais.

De acordo com Tfouni (2006), o LA, proposto por Street (1984) se baseia nos seguintes princípios fundamentais:

- letramento é definido estritamente como atividade voltada para textos escritos;
- desenvolvimento é visto de maneira unidirecional e teria um sentido positivo. Assim, o letramento (tornado como sinônimo de “alfabetização”) estaria associado com maior “progresso”, “civilização”, “tecnologia”, “liberdade individual” e “mobilidade social”;
- letramento aqui é visto como causa (tendo como suporte a escolarização), cujas consequências seriam: o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva;
- modelo autônomo sugere ainda que o letramento possibilitaria diferenciar as “funções lógicas” da linguagem de suas funções interpessoais;
- esse modelo propõe que todas as aquisições citadas estariam intimamente relacionadas com os “poderes intrínsecos” da escrita, entre as quais encontrar-se-iam a possibilidade de separação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, as habilidades metacognitivas, e a capacidade de descontextualização (Street, 1989 *apud* Tfouni, 2006, p.35-36).

A abordagem autônoma dos letramentos, portanto, tende a enfatizar o papel da leitura e da escrita no desenvolvimento individual, desconsiderando a influência do contexto social e cultural. Essa visão, que se apresenta como neutra e universal, acaba simplificando e reduzindo a complexidade dos letramentos, ignorando a diversidade de práticas e significados que a leitura e a escrita podem assumir em diferentes contextos. Conforme Jung (2003, p.59), nessa perspectiva

a escrita é um produto completo em si mesmo. Ao conceber a escrita dessa forma, o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção para a interpretação. O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Assim, a escrita e a oralidade representam ordens diferentes de comunicação, pois enquanto a escrita é, em princípio, um produto completo em si

mesmo, a oralidade está ligada mais diretamente à função interpessoal da linguagem, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação.

Ao conceber letramentos numa perspectiva de LA, a escola, segundo Jung (2003), acaba por atribuir às/os alunas /os a responsabilidade pelo seu próprio insucesso na aprendizagem e no domínio da escrita. Essa visão, que privilegia o conhecimento formal e desconsidera a bagagem cultural prévia das /os estudantes, perpetua a ideia de que o domínio do saber escolar é sinônimo de prestígio social, contribuindo para a exclusão daquelas /es que não se encaixam nesse modelo.

A perspectiva dos LI, que se aproxima da visão de letramento crítico enfatizado por Cervetti et al (2001), como veremos mais adiante neste capítulo, propõe que o significado de um texto transcende sua forma e estrutura, sendo moldado pelos contextos sociais e institucionais em que a escrita é adquirida e praticada. As práticas de letramentos, portanto, refletem a cultura e as relações de poder vigentes. Esse modelo reconhece a importância das experiências de letramentos que os indivíduos vivenciam antes mesmo da escolarização formal.

Marcuschi (2001) aponta que, para Street, o LI busca integrar as diversas dimensões da prática letrada – técnicas, culturais, cognitivas e sociais – e analisá-las dentro do contexto das relações de poder. O autor argumenta que, mesmo o LA, predominante no ambiente escolar, pode ser compreendido como uma das diversas formas de letramentos dentro da perspectiva ideológica mais ampla.

Street (2006) também destaca a importância de considerar a oralidade e a escrita como práticas de letramentos que variam de acordo com o contexto sociocultural. O LI, sensível a essa diversidade local, permite compreender como as pessoas utilizam e interpretam a leitura e a escrita em suas próprias vidas. Mais tarde em sua obra, Street (2024) destaca também práticas de oralidade como fazendo parte da sua concepção de letramentos, como destacaremos mais adiante.

Longe de negar o modelo autônomo, o LI o complementa, ao enfatizar a influência dos aspectos sociais e culturais nas práticas de letramentos. Jung (2003, p.60) reforça essa ideia, argumentando que:

o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo.

Alinhada a essas proposições, Moterani (2013, p.137) sintetiza os pressupostos do LI da seguinte forma:

- o letramento é um mecanismo que ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social, em um movimento de compartilhamento cognitivo, o qual envolve ideologias individuais e cotidianas;
- os diferentes papéis sociais que um mesmo ser humano exerce nos diferentes contextos de vida determinam as práticas de letramento que abarcam a escrita, sendo que um indivíduo que se encaixa em muitas situações precisa dominar a leitura e a escrita em todas elas, já que a inserção de uma pessoa nos diferentes domínios da vida suscita o desempenho de diferentes letramentos por parte dela;
- a noção de letramento deve ser vista como dinâmica, pois este dependerá sempre do interlocutor e do propósito comunicativo, fatores que mudam de acordo com o contexto em que se está inserido;
- por estarem interligadas ao social, o qual muda de acordo com as evoluções que ocorrem na economia, na sociedade e na cultura em geral, as práticas de letramento são afetadas e se adaptam a essas mudanças
- que ocorrem ao longo da história;
- existem muitas manifestações de letramento e a escola representa apenas uma delas, portanto, qualquer evento comunicativo envolve aprendizagem.

Isto posto, a abordagem dinâmica e contextualizada do LI concebe a prática letrada como um fenômeno moldado pelas interações sociais e transformações históricas. Desde o início, enfatiza-se que a alfabetização não se resume a um conjunto de habilidades individuais, mas se manifesta como um processo socialmente construído, adaptável e mutável em diferentes culturas e esferas da vida.

Nessa perspectiva, os letramentos são vistos como um espaço de compartilhamento cognitivo, onde ideologias e ações políticas, econômicas e sociais desempenham papéis fundamentais na construção dos significados e na interpretação dos textos. Dessa forma, essa visão revela a complexidade da aquisição de habilidades de leitura e escrita, destacando-a como uma prática multifacetada que reflete e é influenciada pelas relações humanas e pelas estruturas de poder que a permeiam.

No Brasil, a concepção e o desenvolvimento do conceito de letramentos tiveram início no final dos anos 80, impulsionados pela crescente importância da comunicação escrita na sociedade e no mercado de trabalho. Tornou-se evidente que apenas o domínio da leitura e da escrita não era mais suficiente para atender às demandas de interação com diversos tipos de textos e contextos (Soares, 2017).

Diferentemente da alfabetização, que se concentra no aprendizado inicial da leitura e da decodificação e codificação pelo uso do código alfabético e considera o indivíduo alfabetizado ao atingir essa meta, os letramentos envolvem a apropriação da escrita de modo a possibilitar a compreensão e produção de significados em contextos diversos (Rojo; Moura, 2019). A

alfabetização mecânica não leva em consideração os contextos plurais e multilíngues dos textos, nem os contextos representativos dos aprendizes, muitas vezes ignorando a capacidade das/os discentes de produzir seus próprios significados (*The New London Group*, 2000).

A concepção de letramentos não se limita ao processo de alfabetização, que diz respeito ao reconhecimento e à decodificação de textos, mas vai além do ato de codificar sem contexto. Nessa concepção, o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita ocorre de maneira diversa, refletindo práticas socialmente determinadas e culturalmente variadas. Essas práticas abrangem diferentes formas culturais, sejam elas consideradas valorizadas ou não. Além de incentivar a utilização da leitura e escrita de formas significativas e relevantes dentro de variados contextos sociais e culturais, os letramentos também incentivam a participação ativa e crítica dos indivíduos na sociedade, proporcionando uma compreensão mais ampla e contextualizada das práticas literárias e culturais. Nesse viés, Soares (2009, p.24, grifos da autora) pontua:

um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser *analfabeto*, mas ser, de certa forma, *letrado* (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva ( e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, *letrado*, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do *letramento*, já é, de certa forma, *letrada*.

Ou seja, em diversas esferas da vida, os letramentos se manifestam de maneiras distintas, indo além da simples capacidade de ler e escrever e da escolarização formal. A vivência em um ambiente rico em práticas de leitura e de escrita, como ouvir a leitura de jornais, ditar cartas ou interpretar avisos, permite que mesmo indivíduos não alfabetizados desenvolvam habilidades nesse sentido. Da mesma forma, crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita, mas interagem com livros, brincam de escrever e ouvem histórias, já estão inseridas no mundo letrado, demonstrando que a aquisição dessas habilidades não se limita ao ambiente escolar e pode ocorrer de forma informal e espontânea.

Portanto, reconhecer e valorizar a multiplicidade de letramentos existentes, compreendendo que eles não se restringem à cultura dominante e aos padrões impostos pelas instituições formais, é fundamental para construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa,

na qual todos os indivíduos, independentemente de sua trajetória educacional, tenham suas habilidades e conhecimentos reconhecidos e valorizados.

Essa valorização dos letramentos múltiplos implica reconhecer que práticas de leitura e escrita variam conforme os contextos culturais, sociais e até econômicos nos quais ocorrem. Assim, os letramentos não devem ser vistos apenas sob a ótica da norma culta ou das práticas escolares, mas sim como um fenômeno que se manifesta em ambientes e formatos diversos, como a comunicação oral, o uso de tecnologias digitais, os textos populares e regionais, e os saberes comunitários. Ao incorporar essa diversidade, a educação pode contribuir para a formação de indivíduos que se veem representada/os e respeitada/os em sua pluralidade de experiências. Esse movimento em direção à inclusão também desafia o preconceito contra aqueles que não dominam os letramentos convencional, promovendo uma visão mais ampla e democrática do aprendizado e da competência linguística.

Em linhas gerais, o conceito de “letramento”, no Brasil, apareceu no campo da Educação e das Ciências Linguísticas na década de 1980. Nos anos que se seguiram, o conceito de letramento foi ampliado e aprofundado por pesquisadoras como Magda Soares e Angela Kleiman, que contribuíram significativamente para consolidar o entendimento dos letramentos como uma prática social. Essa visão considera nos letramentos mais do que apenas a capacidade técnica de ler e escrever, abordando-os como uma competência que envolve a inserção do indivíduo em práticas culturais e sociais de uso da escrita. Dessa forma, os letramentos passam a ser compreendidos como um processo que permite ao sujeito interpretar e participar criticamente de sua realidade, integrando-se às práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade.

Em 1986, Mary Kato introduziu o termo em seu livro *"No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística"*. Embora Kato não tenha definido o termo em sua obra, sua utilização marcou o início da discussão sobre letramentos no país, destacando a importância de compreender a escrita além do simples ato de decodificar símbolos. Nesse estudo, a autora postula:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (Kato, 1986, p.7).

Para Kato (1986), o letramento está intimamente relacionado ao domínio individual da linguagem escrita, especificamente à habilidade de usar a língua em sua forma culta. Além disso, a autora considera a norma-padrão como uma consequência direta do letramento. Portanto, na visão de Kato (1986), uma pessoa é considerada letrada quando domina a variante culta da língua.

Embora essa visão divirja da concepção de letramentos adotada neste estudo, é importante destacar que a introdução pioneira de Kato fomentou futuras pesquisas e debates sobre as práticas sociais e culturais relacionadas à leitura e à escrita. Por exemplo, pouco tempo depois, em 1988, Leda Verdiani Tfouni, em seu livro *"Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso"*, investigou o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos. A autora (1988) diferenciou letramento e alfabetização, situando o letramento no âmbito social e a alfabetização no âmbito individual. Para Tfouni, o letramento abrange práticas sociais mais amplas, além da simples habilidade de ler e escrever, visto que:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (Tfouni, 1988, p.9).

Nessa linha, Kleiman (1995), em *"Os significados do letramento"*, o descreve como uma abordagem que almeja conectar interesses teóricos com preocupações sociais, visando melhorar a condição de indivíduos marginalizados pela falta de habilidade na escrita. A autora enfatiza:

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto social da escrita' dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (Kleiman, 1995, p. 15, aspas do original).

Ainda, Kleiman (1995, p.20) destaca:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras

agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Sob essa ótica, os letramentos não se limitam ao ensino tradicional, mecânico que geralmente enfatiza a capacidade individual e a educação formal, consideradas essenciais para o sucesso acadêmico e a progressão escolar. Diferentemente, os letramentos dão ênfase à aplicação prática da leitura e da escrita em situações cotidianas, abordando como essas competências se inserem nas relações e nas atividades sociais.

No decorrer dos anos, diversos estudiosos como Kleiman (1995), Soares (2004 e 2009), Tfouni (2006), Menezes de Sousa (2011), Monte Mór (2013 e 2018), Ferreira e Takaki (2014), Street (2014), Rojo e Moura (2019), Vergna (2019), têm se dedicado ao estudo dos letramentos, tornando o termo cada vez mais comum nas áreas da Educação e das Ciências Linguísticas. Ao passo que o tema gerou estes estudos e debates, surgiram interpretações e redefinições sobre seu significado, evidenciando a complexidade e o dinamismo do conceito. A concepção de letramentos, hoje, é construída a partir de uma multiplicidade de aspectos, entre eles, a cultura e as experiências de cada indivíduo. Sob esse prisma, pesquisas históricas, antropológicas e etnográficas revelam que a compreensão dos letramentos se transformou ao longo do tempo, moldada pelas crenças, valores e práticas culturais de cada grupo social (Soares, 2004).

Na virada do milênio, Soares define letramento como sendo o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2004, p. 47). Assim, é importante diferenciar alfabetização e letramento. Enquanto a alfabetização se concentra no processo de ler e escrever, os letramentos envolvem o uso dessas habilidades em situações reais da vida, como interpretar textos, compreender diferentes gêneros e se comunicar de forma eficaz. Ainda, conforme a autora, a escrita se diferencia pelo espaço que ocupa e pelos mecanismos de produção, reprodução e disseminação. Soares argumenta que cada uma dessas tecnologias tem impactos sociais, cognitivos e discursivos específicos, resultando em diferentes modalidades de letramentos. Isso sugere que o termo deve ser usado no plural: letramentos, e não apenas letramento (Soares, 2002, p. 143).

De forma semelhante, Rojo e Moura (2019, p. 18) propõem a utilização do termo "letramentoS" no plural, pois “como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados neles circulantes”. Desse modo, reconhecendo essas diversas práticas, Rojo e Moura postulam que é necessário considerar as múltiplas formas de letramentos, e não apenas aquelas colonizadas e controladas pelas instituições formais de ensino.

A respeito da terminologia *letramento(s)*, ainda no início dos anos 2000, Soares já observava que, em diferentes países geograficamente distantes, surgia a necessidade de nomear as práticas sociais de leitura e escrita mais complexas, utilizando o termo "letramento". A autora (2004, p. 5-6) assinala:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita

Para explicar o processo de tradução que resultou no surgimento do termo *letramento*, Soares (2009, p. 18, grifos da autora) apresenta o conceito, sublinhando:

palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). *Letramento* é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Com isso, “[...] *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (Soares, 2004, p. 36). Todavia Kress (2003) levanta uma discussão altamente relevante para refletir sobre os variados significados que a palavra pode adquirir em diferentes contextos:

Claro, poderíamos tentar insistir que, como a língua inglesa já domina o mundo, a palavra inglesa *literacy* deveria fazer o mesmo, ou que outras línguas deveriam pelo menos produzir traduções dessa palavra, como *letramento* em português (brasileiro) ou *Literaltät* em contextos de língua alemã. Naturalmente, poderíamos refletir sobre o que as diferenças na nomenclatura realmente significam, e se a extensão da palavra inglesa *literacy* para todos os contextos de comunicação, ou para outras culturas, suas línguas e suas formas de representar, é realmente a melhor abordagem. Uma vasta gama de significados é incorporada na palavra; em contextos anglófonos, pode significar desde 'fazer conexões confiáveis entre as letras de um texto escrito e os sons da fala' até 'ser capaz de fazer leituras de textos que se alinhem com as leituras da cultura de elite'. Quanto mais significado é incorporado ao termo, menos significado ele tem (Kress, 2003, p.22, tradução minha)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> No original: “Of course, we could attempt to insist that as the English language already rules the world, the English word *literacy* should do also, or that other languages should at least produce translations of this word, as in *letramento* in (Brazilian) Portuguese, or *Literaltät* in German-speaking contexts. Of course, we might reflect on what the differences in naming actually mean, and whether the extension of the English word *literacy* to all contexts of communication, or to other cultures, to their languages and to their ways of representing, is really the best way to go. A vast range of meanings is gathered up in the word; in anglophone contexts it can be anything from ‘making reliable links between the letters of a written text and the sounds of speech’ to ‘being able to make readings of texts to the elite, which conform to the readings of the elite culture’. The more that is gathered up in the meaning of the term, the less meaning it has”.

Kress (2003) nos leva a questionar o uso do termo "letramento" e suas diferentes interpretações em várias línguas. O autor destaca que a versão adotada em português, similar à inglesa, demonstra a forte influência da cultura anglo-saxã, impactando não só a escolha das palavras, mas também nossa compreensão e aplicação do conceito em diversas situações. Ademais, Kress (2003) sugere que a aplicação universal do termo inglês a todas as culturas pode não ser a mais adequada. O pesquisador argumenta que, à medida que mais significados são atribuídos ao termo, sua precisão diminui, levantando dúvidas sobre a eficácia e a pertinência dessa generalização.

Ao retomar as concepções sobre letramentos, percebo esse conceito como um processo evolutivo. Para Monte Mór (2015, p. 190, tradução minha)<sup>2</sup>:

Resumindo, as três perspectivas sobre letramento evidenciam mudanças significativas nas preocupações da educação brasileira. A primeira perspectiva, representando o projeto de "alfabetização", como o termo letramento é chamado em português, foca na decodificação da leitura e escrita. Na segunda, letramento significa ir além do código linguístico e do modelo autônomo de leitura, atendendo à necessidade de habilidades mais amplas. Na terceira, o letramento é visto como um projeto educacional que conecta os conceitos tradicionais de práticas educativas, que ainda são relevantes e eficazes, às aspirações atuais. Isso promove uma revisão dessas práticas enquanto as integra com o "multi" do digital e as diversidades entre os alunos.

Em dezembro de 2020, Monte Mór, em uma apresentação *online*<sup>3</sup>, revisita as fases dos letramentos e propõe uma quarta geração que destaca a importância de considerar as particularidades do contexto local, como o brasileiro, adotando uma perspectiva decolonial. A pesquisadora questiona a pertinência das teorias existentes para os alunos contemporâneos, enfatizando a necessidade de adaptar o ensino de línguas às novas realidades e desafios.

Durante a apresentação, Monte Mór discute a proposta educacional dos letramentos, destacando suas ramificações, como os novos letramentos, críticos, digitais e visuais. Embora distintos em suas características, todos compartilham uma base filosófico-educacional comum. Conectados pela multimodalidade, segundo ela esses conceitos oferecem uma nova abordagem pedagógica e a ampliação do conhecimento, considerando a globalização e os avanços

---

<sup>2</sup> No original: “*In sum, the three views of literacies provide evidence of significant changes in the concerns in Brazilian education. The first, standing for a project of ‘alfabetização’, as literacies were called in Portuguese, is the read and-write- code- breaking perspective. In the second, literacies mean going beyond the linguistic code and the autonomous model of reading, responding to the need for broader abilities. In the third, literacies are seen as an educational project that would link the traditional, but still meaningful and responsive, concepts of educational practices to the current aspirations, promoting their revision while they are integrated with the ‘multi’ of the digital, and the diversities among learners*”.

<sup>3</sup> MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos: revendo o ensino de línguas. [S.l.]: Multiletramentos e ensino, 16 dez. 2020. 1 vídeo (1h:39min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f7zRcvh3t-Y&t=2222s>. Acesso em: 25 jul. 2024.

tecnológicos. Esses movimentos, ou epistemologias, dialogam entre si, proporcionando novas perspectivas para o ensino e ressaltando a importância da criticidade e da digitalidade.

Nessa *live*, Monte Mór expande as adjetivações sobre letramentos e as sintetiza conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1 - Os letramentos

Letramentos: Projeto que propõe revisões educacionais (Monte Mor, 2022)					No Brasil
<b>Multi-letramentos</b> [Cope & Kalantzis...]	<b>Novos letramentos</b> [Lankshear & Knobel...]	<b>Letramentos críticos</b> [Luke; Luke; Freebody; Gee; Kress...]	<b>Letramentos Visuais</b> (Krees; van Leewen; Gee...)	<b>Letramentos Digitais</b> (Lankshear & Knobel; Gee...)	Educação Crítica Ideologização Pós-colonialismo Letramentos Letramentos críticos Colonialidade / Decolonialidade...
<b>Interface com conhecimentos / áreas</b>					<b>Brasil - Am. Latina</b>
<b>Educação</b> Sociologia Antropologia História Visões de Cultura Visões de Sociedade <b>Práticas Sociais</b> Visões de Linguagem [Multi: • Culturalidade, • Diversidade; • Tecnologia; • Modalidades] / Visões de Língua-Linguagem-Sujeito-Sociedade	<b>Educação</b> Tecnologia Epistemologias <b>Práticas Sociais</b> Concepções Filosóficas Pedagogias Metodologias Práticas de sala de aula <b>Multimodalidades / Visões de Língua-Linguagem-Sujeito-Sociedade</b>	<b>Educação</b> Educação crítica Linguística Aplicada <b>Práticas Sociais</b> Filosofias da linguagem (Visões de Língua e de Linguagem) Sujeito – identidade <b>Multimodalidades / Visões de Língua-Linguagem-Sujeito-Sociedade</b>	<b>Educação</b> Sociedade Globalização <b>Práticas Sociais</b> Imagem Construção de sentidos Cultura digital <b>Multimodalidades / Visões de Língua-Linguagem-Sujeito-Sociedade</b>	<b>Educação</b> Tecnologias Epistemologias <b>Práticas Sociais</b> Visões de cultura Visões de sociedade (da Escrita e Digital) <b>Multimodalidades / Visões de Língua-Linguagem-Sujeito-Sociedade</b>	<b>Educação</b> Linguística Aplicada Crítica Sociologia Antropologia História / Globalização Imagem Concepções Filosóficas Epistemologias Filosofias da linguagem Construção de sentidos (Visões de Língua e de Linguagem) Visões de Cultura / Cultura Digital Visões de Sociedade <b>Práticas Sociais</b> Visões de Linguagem [Multi: • Culturalidade, • Diversidade; • Tecnologia; • Modalidades] / Visões de Língua-Linguagem-Sujeito-Sociedade

Fonte: Monte Mór, 2022.

Em seguida, a autora salienta:

todos tinham essa preocupação com a educação, então aqui eu coloquei as interfaces de cada uma dessas áreas, e coloquei educação como sendo a primeira delas, sendo a que une todas essas sub áreas de letramentos [...] então pra mim o que mais une todos eles não é só educação, é também a ideia de práticas sociais, e a ideia dos multi-, a ideia é que da pluralidade que eles começaram a falar em multiculturalidade multidiversidade, multitecnologia, e por aí vai... modalidades visões de língua, linguagens, sujeito e sociedade etc. Isso é o que eu vi de comum em todos eles, mesmo cada um tendo seu foco específico (Monte Mór, *Youtube [live]*, 2020).

Dessa forma, a concepção sobre letramentos é ampla e multifacetada, abrangendo diversas áreas do conhecimento e propondo uma revisão de ideias tradicionais sobre educação, língua, linguagem, cultura, sujeito e sociedade. Assim, para promover mudanças efetivas na

educação, é importante revisitar, repensar e debater esses conceitos, como será feito ao longo desta dissertação.

Monte Mór (Youtube [live], 2020) afirma ainda que vê: “multiletramentos dentro de um grande projeto que propõe revisões educacionais, então esse projeto quer dizer para mim, ele é mais fundo, eu conheço um nome mais para *letramentos* que na verdade abraça todos esses outros conceitos.” Ao referir-se a “letramentoS”, no plural, a autora destaca a diversidade e multiplicidade das práticas sociais pontuadas, brevemente, nesta seção (Soares, 2002; Ferreira; Takaki, 2014; Rojo; Moura, 2019; Street, 2014). Tal pluralidade reflete a complexidade e a riqueza das interações sociais contemporâneas, evidenciando a necessidade de uma abordagem educacional que reconheça e valorize essa diversidade, assim como problematize a linha abissal desenhada pela colonialidade entre sociedades letradas e não letradas (orais). Na perspectiva deste trabalho, as práticas de letramentos, quer se tratem de escrita ou oralidade, estão interconectadas e acontecem em simultaneidade, como afirmam as perspectivas dos multiletramentos, incluindo assim todas as formas de significação (Jordão, 2024, sessão de orientação). Portanto, este trabalho busca integrar e aprofundar a compreensão dos multiletramentos em um contexto educacional dinâmico e inclusivo.

Na esteira dessas postulações, o que me interessa nesta dissertação é analisar o letramento crítico (LC), cujo principal objetivo é promover a reflexão e a participação crítica dos discentes nas discussões sociais em que estão inseridos (Jordão, 2014). Entendo que o LC “constrói-se segundo a premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Logo, entende que o discurso é sempre permeado por ideologias, independente da modalidade e contexto em que se apresente” (Monte Mór, 2018, p 7).

O conceito de LC possui suas raízes nas teorias críticas sociais e pedagógicas desenvolvidas por Paulo Freire na década de 1970. Freire enfatizava a importância de um ensino que promovesse a consciência crítica dos alunos em relação às suas realidades sociais e políticas. Para o autor, “a atitude crítica é o único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se” (Freire, 1974). Nesse viés, Freire argumenta em favor de uma educação que promova a autonomia e a liberdade, alcançáveis através de um diálogo que busque a conciliação entre as partes envolvidas, visto que a razão

de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Tal forma de educação implica na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos simultaneamente educadores e educandos (Freire, 1987, p. 37).

Em uma perspectiva educacional crítica, a relação professor-aluno se transforma em parceria, na qual o conhecimento é construído em conjunto e o diálogo é incentivado. Assim, a escola assume um papel ético, democrático e crítico, defendendo os interesses das /os marginalizadas/os. Os/As educadores/as, conscientes do impacto político de sua profissão, combatem a propagação de ideologias dominantes que usam a escola para controle social. No entanto, observo que a escola muitas vezes reforça as ideologias das classes dominantes, servindo como ferramenta ideológica do Estado (Foucault, 2013[1972]). Dessa forma, ela protege os interesses dos/as “poderosos/as”, impedindo qualquer mudança que possa, mesmo que levemente, ameaçar seus privilégios.

Como professora da educação básica, entendo que é fundamental promover um ensino que capacite minhas (meus) alunas /os a analisar criticamente textos e discursos, discutindo seus valores e possíveis interpretações. Nesse sentido, a abordagem dos LCs, alinhada às concepções de Paulo Freire, propõe uma leitura de mundo que transcende a mera decodificação da palavra, pois, para ele, a educação crítica implica questionar os significados naturalizados e enraizados em determinada comunidade interpretativa. Além disso, é essencial reconhecer que a linguagem é uma prática social carregada de intencionalidade e posicionamento histórico-político, o que reforça a importância de uma análise crítica e contextualizada.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 1).

Em seus trabalhos, Freire aborda a leitura de uma forma que vai além das palavras escritas, incorporando as relações históricas, sociais e de poder presentes nos textos. O autor enfatiza a necessidade de uma percepção crítica ao ler, argumentando que a "leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a 'leitura' do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da 'palavramundo'" (Freire, 1989, p. 11). Freire (1989) ilustra essa ideia com um exemplo pessoal de sua experiência com uma professora que influenciou profundamente seu processo educativo.

Menezes de Souza (2011) observa que em um mundo globalizado, onde a proximidade entre pessoas e culturas diferentes é comum, os letramentos críticos desempenham um papel fundamental em ajudar as /os alunas /os a gerenciar conflitos. Inspirado por Freire, ele enfatiza que nossa existência no mundo é compartilhada ("estar com o mundo, e não no mundo", p.86), sublinhando como nos compreendemos através das interações com os outros, aprendendo a

ouvir tanto o outro quanto a nós mesmas /os. Dessa forma, a criticidade está na capacidade de nos descobrirmos e entendermos nossas próprias interpretações enquanto lemos um texto.

Dito de outra forma, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando. Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos (Menezes De Souza, 2011, p.3).

Nesta investigação, busco aprofundar a compreensão do LC como um processo que transcende a mera decodificação de informações e se configura como um instrumento de transformação social. Concordo com Cervetti et al. (2001, p. 6) ao afirmar que o letramento crítico promove "a reflexão, a transformação e a ação", e com Lopes et al. (2006) ao destacarem a importância da linguagem como ferramenta para questionar e combater as desigualdades sociais e econômicas. Dessa forma, meu objetivo é investigar como o LC pode ser utilizado para mobilizar os/as discentes, capacitando-os/as a não apenas compreender o que leem, assistem ou escutam, mas também a analisar criticamente o conteúdo e utilizá-lo como base para reflexões e diálogos que visem a transformação da realidade. Acredito que, ao estimular o pensamento crítico e a capacidade de questionar o *status quo*, o LC pode ser um poderoso instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sob essa perspectiva, entendo que o LC se constitui como “um nível de leitura da palavra e do mundo que envolve o desenvolvimento de habilidades de engajamento crítico e reflexividade – a análise e a crítica das relações entre perspectivas, linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais pelos aprendizes” (Andreotti, 2008, p. 43, tradução minha)<sup>4</sup>. Nesse sentido, consoante Jordão e Fogaça (2007, p.88):

sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade. Tais conflitos e tais relações de poder que nos constituem são, portanto, os mesmos elementos que permitem que os significados sejam permanentemente construídos e modificados. O poder (e os resultantes conflitos), as formas como o poder opera, e as possibilidades de subvertê-lo, devem ser uma preocupação fundamental para todos que desejam compreender, ensinar e aprender línguas estrangeiras.

---

<sup>4</sup> No original: “*Critical literacy is a level of reading the word and the world that involves the development of skills of critical engagement and reflexivity – the analysis and critique of the relationships among perspectives, language, power, social groups and social practices by the learners*”.

Em meu exercício docente, compreendi que o poder deve ser o alicerce das novas formas de conhecimento, pois permite aos indivíduos identificar discursos, manipular informações e compreender culturas, abrindo caminho para a inversão ou conscientização das relações de poder que permeiam a linguagem. Assim, é fundamental pensar acerca do conceito tradicional de ensino e aprendizagem, que muitas vezes se baseia na transmissão passiva de informações, em favor de uma abordagem mais ativa e crítica. Além disso, é importante incorporar as novas formas de comunicação e mídias no processo educacional, promovendo um ensino e letramentos mais reflexivos e transformadores.

Essa abordagem não apenas desafia os métodos convencionais de ensino, mas também questiona as estruturas de poder e as narrativas dominantes, promovendo uma perspectiva (de)colonial que busca dismantelar as hierarquias coloniais persistentes nas práticas educativas. Nessa linha de pensamento, Carbonieri (2016, p. 133, grifo meu) assinala:

O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou 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. **Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso.**

Dessa forma, reiterando de maneira afirmativa, compreendo que meu papel enquanto educadora é capacitar os discentes a reconhecerem, durante a leitura dos mais variados textos a que estão expostos, os diferentes pontos de vista e a questioná-los. Tal abordagem visa evitar a reprodução de discursos que perpetuam injustiças sociais. Dessa forma, ao desenvolver o LC com os/as alunos/as, promovemos uma compreensão mais profunda das interseções entre linguagem, poder e cultura, capacitando-os a questionar e reconfigurar essas narrativas por meio das práticas de letramentos.

Assim, entendo que essa transformação no ensino não apenas desafia as práticas tradicionais, mas também abre caminho para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para enfrentar e para transformar a realidade social de maneira significativa. Essa mudança ressoa com a euforia mencionada na canção de Chico Buarque, na qual "eu pergunto a você onde vai se esconder da enorme euforia". Desse modo, o processo educativo se torna um ato de resistência e de renovação, capaz de fomentar uma sociedade mais consciente.

## 1.2 Além das correntezas coloniais: decolonialidade e o caminho para o (re)aprender

A gente quer é ter voz ativa / No nosso destino  
mandar / Mas eis que chega a roda-viva / E  
carrega o destino pra lá.

*Chico Buarque, Roda Viva, 1967*

A história da América Latina é marcada por um legado de dominação iniciado com a chegada dos colonizadores europeus no século XV e perpetuado até os dias atuais. Desde esse primeiro contato, as potências coloniais impuseram uma estrutura de valores e de sistemas destinados a subordinar as populações locais aos seus interesses, transformando profundamente as sociedades indígenas e em seguida também os africanos. Esse processo instaurou o que hoje conhecemos por colonialidade, ou seja, a permanência de ontoepistemologias coloniais, bem como de seus entrelaçamentos com questões relacionadas ao ser, ao saber e ao poder (Quijano, 2005) que vão além da ocupação física do território e persistem mesmo depois da independência oficial das colônias, através de uma lógica de poder que marginaliza saberes locais e impõe às sociedades uma visão eurocêntrica. Tal dinâmica perpetua desigualdades sociais, exclui grupos minoritários e desvaloriza conhecimentos ancestrais, moldando as relações sociais e culturais da região, além de se refletir no sistema educacional, no qual é possível encontrar currículos que frequentemente ignoram as contribuições culturais não europeias.

Além da dominação territorial e da exploração econômica, a colonialidade, como já mencionado, permeia profundamente as esferas do conhecimento e das identidades. Ela se manifesta através da imposição de uma ontoepistemologia eurocêntrica, que frequentemente marginaliza e desconsidera outros modos de saber, especialmente aqueles desenvolvidos por povos indígenas e afrodescendentes. Historicamente, tal hierarquização cultural estabeleceu uma visão de mundo que desqualifica os conhecimentos locais e mantém uma perspectiva dominante. Pesquisadores como Quijano (2000), Grosfoguel (2007) e Mignolo (2017) destacam que a modernidade<sup>5</sup>, frequentemente vista como um avanço universal, está intimamente ligada a essa estrutura de poder, perpetuando a exclusão e o silenciamento de

---

<sup>5</sup> Apesar de não ser o objetivo deste trabalho aprofundar a discussão sobre o tema, ressalto minha concordância com Mota Neto (2016, p. 52), que conceitua o mito da modernidade com “uma estratégia discursiva que oculta a violência colonizadora praticada em nome da modernidade, do progresso, do desenvolvimento, promessas assumidas pelas mais avançadas filosofias, de que é exemplar a Filosofia do Espírito, de Hegel”.

vastos segmentos da população global. Essa interconexão não apenas valida essa perspectiva como superior a quaisquer outras, mas também marginaliza outras culturas e conhecimentos, mantendo uma estrutura de poder desigual.

Nos últimos anos, observa-se uma crescente contestação às narrativas hegemônicas sobre a modernidade, que, ao longo do tempo, dominaram os discursos acadêmicos ocidentais. A decolonialidade surge como uma força crítica que desafia essas narrativas, questionando as estruturas de poder e de conhecimento estabelecidas e propondo uma reavaliação das múltiplas formas de existir e saber. Este movimento, que vai além das fronteiras das instituições formais de educação, sugere uma reconfiguração das epistemologias e práticas sociais, promovendo a inclusão de diversas lógicas econômicas, políticas e culturais.

O pensamento decolonial oferece possibilidades de respostas críticas e práticas, voltadas para questionar e subverter as estruturas herdadas da colonialidade. Como uma proposta de ação, a decolonialidade visa, portanto, recuperar e valorizar os conhecimentos e práticas das populações subalternizadas, oferecendo uma alternativa às narrativas hegemônicas. No Brasil, o impacto desse legado é particularmente evidente nas questões de desigualdade social e racial, pois a herança do colonialismo e da escravidão se manifesta com força em uma sociedade marcada por profundas disparidades. Como resultado, comunidades indígenas e afrodescendentes frequentemente enfrentam marginalização e discriminação. Assim, a perspectiva decolonial configura-se como uma ferramenta analítica e política fundamental para abordar tais questões.

Na esteira dessas postulações, pesquisadores/as e ativistas têm se empenhado em reformular o currículo educacional, promovendo a inclusão de narrativas frequentemente marginalizadas e valorizando os saberes locais. Essa iniciativa, que se alinha com os princípios decoloniais, visa não apenas expandir a compreensão da história e cultura locais, mas também criar um espaço pedagógico que promova a justiça social. Assim, ao integrar essas perspectivas até recentemente invisíveis ao currículo, busca-se combater as disparidades sistêmicas e proporcionar uma educação que reconheça e valorize a diversidade. Portanto, o estudo da colonialidade na América Latina, especialmente no Brasil, vai além de uma análise teórica, constituindo uma intervenção prática essencial para a construção de um futuro mais democrático e inclusivo.

Além disso, o campo dos estudos decoloniais tem se estabelecido como uma área de grande relevância nas discussões sobre Linguística Aplicada (LA) no Brasil. A expansão dessa área busca explorar as dinâmicas coloniais que têm moldado a história global desde a modernidade, assim como suas repercussões na contemporaneidade. Muitas/os

pesquisadoras/es brasileiras/os e latino-americanas/os, juntamente com algumas/ns colaboradoras/es do Norte Global, têm se engajado profundamente nesse campo, contribuindo para o enriquecimento do debate e propondo novas perspectivas críticas. Contudo, para compreender o universo da decolonialidade, é fundamental, em primeiro lugar, entender as raízes e os impactos da colonialidade, que fornecem a base para a crítica às estruturas de poder estabelecidas.

Segundo Quijano (2009, p.73):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

O autor conceitua a Colonialidade<sup>6</sup> como o alicerce de um novo modelo de poder e dominação, que se estabeleceu com a expansão comercial dos europeus para o continente americano. Estruturado a partir da classificação racial, esse sistema criou uma divisão entre os conquistadores e os conquistados, impactando profundamente não apenas as estruturas econômicas, mas também os conhecimentos e as visões de mundo dos povos latino-americanos.

Tendo em vista essas postulações, Oliveira e Candau (2010) defendem que a colonialidade envolve também um processo de imposição de uma visão de mundo europeia sobre outras culturas, naturalizando o imaginário do colonizador e marginalizando as perspectivas dos povos não europeus. Esse fenômeno resulta na subalternização dos saberes e experiências dessas culturas, além de frequentemente ignorar ou apagar seus processos históricos. Assim, há uma internalização dos valores europeus em diversas esferas da vida,

---

<sup>6</sup> Segundo Maldonado- Torres (2007, p.131, tradução minha) “Colonialismo denota uma relação política e econômica na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, relaciona-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial, sustentado pela ideia de raça e seu reflexo. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo”

No original: “*Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo.*”

influenciando concepções de arte, cultura, conhecimento, filosofia e religião, e excluindo as contribuições e visões dos demais povos.

Sob essa ótica, a colonialidade pode ser entendida como um reflexo distorcido do mundo, perpetuado de forma sistemática e histórica por meio das mídias, da ordem capitalista, das estruturas religiosas e culturais dominantes, assim como na literatura, nas fotografias, no cinema, nos processos educativos e, conseqüentemente, nos livros didáticos.

No contexto brasileiro, é evidente a subvalorização ou apagamento das contribuições culturais e históricas dos povos indígenas e afro-brasileiros. Munanga (2004) destaca que os manuais didáticos muitas vezes omitem a relevância dos conhecimentos tradicionais indígenas e as contribuições dos africanos escravizados para a formação da cultura e sociedade brasileira. Essa prática privilegia uma narrativa eurocêntrica que ignora essas influências essenciais na constituição da identidade nacional. Tal abordagem reflete o que Santos (2007) define como "epistemicídio" — a eliminação sistemática dos conhecimentos e saberes das populações subalternizadas em prol de uma perspectiva dominante e hegemônica. Como resultado, a história ensinada nas escolas tende a excluir ou minimizar a importância de figuras e eventos que não se encaixam na narrativa colonial, perpetuando uma visão distorcida e incompleta da realidade cultural e histórica de um país como o Brasil, por exemplo.

Voltando-nos para a noção de colonialidade, o Grupo Modernidade/Colonialidade (GMC) destaca que esse conceito se desdobra em três<sup>7</sup> perspectivas interrelacionadas: poder, saber e ser. O Quadro 1 esclarece essas dimensões, mostrando como se manifestam nas esferas da dominação social, produção de conhecimento e construção de identidades.

Quadro 1 - Dimensões das perspectivas de poder conforme o GMC

<i><b>Dimensão da Colonialidade</b></i>	<i><b>Descrição</b></i>	<i><b>Exemplos</b></i>
<i><b>Poder</b></i>	Refere-se à geopolítica de poder que vincula as regiões periféricas na divisão internacional do trabalho, baseando-se em uma hierarquia étnico-racial global. Essa estrutura cria uma ordem entre povos e culturas, controlando a economia, autoridade, natureza e subjetividade. Esse padrão	<i><b>Exemplo:</b></i> Currículos escolares que privilegiam uma visão eurocêntrica da história e cultura, excluindo contribuições de culturas indígenas e afro-brasileiras. Em contraposição a essa colonialidade, aconteceu no Brasil a criação da Lei 10.639/03, que incluiu o ensino

<sup>7</sup> Walsh (2009) introduz o conceito de uma quarta dimensão da colonialidade, que ela chama de cosmogônica. Essa categoria está ligada à visão dicotômica entre ser humano e natureza, uma perspectiva dominante na estrutura moderno-colonial. Segundo a autora, a força vital e as crenças mágico-espirituais das comunidades afrodescendentes e indígenas são frequentemente rotuladas como primitivas ou pagãs. Essa categorização não apenas intensifica os desafios existenciais e ontológicos enfrentados por esses grupos, mas também reforça sua desumanização e marginalização.

	de poder mundial, surgido no século XVI, é fundamentado na ideia de raça e controle econômico, resultante da conquista das Américas e do capitalismo emergente (Quijano, 2000).	da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, promovendo uma visão mais inclusiva e diversa.
<i>Ser</i>	Relaciona-se à desumanização de certas populações através de uma hierarquia que as inferioriza. Esse processo destitui a existência humana e opera sobre os indivíduos através de racismo, cishetropatriarcalismo e nortecentrismo. Essa dimensão está ligada à criação de discursos racistas, surgidos no século XVI com a colonização das Américas e o nascimento do capitalismo moderno-colonial. O racismo estabelece uma hierarquia global de superioridade e inferioridade, perpetuando a estrutura racista do projeto moderno-colonial (Ballestrin, 2013; Grosfoguel, 2016; Carneiro, 2011).	<i>Exemplo:</i> Estudantes indígenas e afro-brasileiras/os enfrentam estereótipos e preconceitos dentro das escolas, muitas vezes resultando em discriminação. Esse tratamento pode levar a crises de identidade e baixa autoestima, afetando negativamente o desempenho acadêmico. Iniciativas de valorização das culturas e identidades dessas/es alunas/os, como projetos escolares que celebram a diversidade cultural, podem ajudar a combater essa desumanização.
<i>Saber</i>	Revela hierarquias estabelecidas pelas persistentes relações de poder, que, mesmo após a independência dos Estados, continuam a influenciar vários aspectos da vida social nas regiões periféricas do capitalismo. Essa dimensão enfatiza a necessidade de valorizar os saberes marginalizados. Mignolo (2003) descreve um "pensamento de fronteira" que surge do confronto entre o conhecimento europeu moderno e os saberes do Sul Global, promovendo novas formas de enfrentar e reconfigurar as estruturas de poder historicamente estabelecidas. Este pensamento é plural e se opõe à colonialidade do saber, abrindo espaço para diferentes cosmovisões.	<i>Exemplo:</i> A exclusão de filosofias, literaturas e conhecimentos tradicionais de comunidades não europeias dos materiais didáticos. Adotar uma pedagogia decolonial que incorpore múltiplas epistemologias, incluindo saberes indígenas e afro-brasileiros, pode construir um ambiente educacional mais inclusivo e representativo.

Fonte: A autora, 2024, a partir dos estudos de Quijano, 2000; Mignolo 2003; Ballestrin, 2013; Grosfoguel, 2016; Carneiro, 2011.

O Quadro 1 demonstra como as três dimensões — *poder*, *ser* e *saber* — se interligam para manter estruturas de desigualdade e exclusão no sistema educacional brasileiro. Essas dinâmicas não apenas marginalizam narrativas e conhecimentos que se desviam da perspectiva

eurocêntrica predominante, mas também sustentam um sistema de hierarquias sociais e raciais profundamente enraizado. O poder, ao estruturar currículos que dão prioridade à história e cultura europeias, acaba excluindo e desvalorizando as contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros. Simultaneamente, a dimensão do ser desumaniza estudantes desses grupos, afetando negativamente sua autoestima e desempenho acadêmico. Além disso, a dimensão do saber coloca em segundo plano os conhecimentos tradicionais e locais, limitando o reconhecimento de outras formas de conhecimento.

Portanto, torna-se imperativo adotar uma abordagem decolonial, como veremos a seguir, na educação. Implementar uma pedagogia que reconheça e valorize a diversidade de saberes e experiências é fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Iniciativas como a inclusão de conteúdos sobre culturas afro-brasileiras e indígenas, conforme preconizado pela Lei 10.639/03, representam um avanço significativo, mas ainda insuficiente. Assim, é necessário que educadores, gestores e formuladores de políticas se comprometam com uma revisão crítica e contínua dos currículos, práticas pedagógicas e materiais didáticos, a fim de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que respeite e celebre a diversidade cultural e epistemológica do Brasil. Essa transformação demanda não apenas mudanças institucionais, mas também uma reavaliação profunda das concepções de conhecimento e identidade que permeiam o ambiente educacional, promovendo, dessa forma, uma verdadeira democratização do saber.

Por outro lado, a decolonialidade pode ser entendida como uma "opção epistêmica", conforme sugerido por Mignolo (2008). Segundo o autor, essa abordagem envolve a necessidade de desaprender, já que nossa mentalidade foi moldada pela razão imperial/colonial eurocêntrica. No entanto, adotar uma perspectiva decolonial não implica em rejeitar ou descartar todo o conhecimento já estabelecido, mas, sim,

substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc, que foram racializadas [ou seja, sua óbvia humanidade foi negada] (Mignole, 2008 p. 290).

O projeto decolonial, em sua essência, busca compreender como a categoria de raça foi instrumentalizada durante a modernidade para sustentar a colonialidade do poder. Consoante Quijano (2019, p. 126, tradução minha)<sup>8</sup>, "essa ideia [raça] não tinha como objetivo apenas

---

<sup>8</sup> No original: " *Y tal idea no se destinaba solo a explicar las diferencias externas o fisionómicas entre dominantes y dominados, sino también las diferencias mentales y culturales*".

explicar as diferenças externas ou fisionômicas entre dominantes e dominados, mas também as diferenças mentais e culturais." Mignolo (2011, p. 273)<sup>9</sup> acrescenta que a decolonialidade tem suas raízes históricas na Conferência de Bandung de 1955, onde 29 países da Ásia e da África se reuniram. Essa opção, continua Mignolo (id. *ibid.*) “não se propõe a ser um novo universal que substitua todos os anteriores, mas sim uma alternativa”. Nesse contexto, "o pensamento de fronteira é a singularidade epistêmica de qualquer projeto decolonial" (Mignolo, 2011, p.273, tradução minha)<sup>10</sup>. Como resultado, busca-se a formulação de novas perspectivas que valorizem a diversidade de conhecimentos e práticas.

Em um processo de diálogo contínuo, a opção decolonial não se limita a ajustar teorias existentes à realidade local. Ao contrário, ela busca expandir o conhecimento a partir de saberes já estabelecidos, além de fomentar a criação de novas teorias e entendimentos próprios, focando na relacionalidade:

Ou seja, nas maneiras como diferentes histórias locais e concepções e práticas incorporadas de decolonialidade, incluindo a nossa, podem entrar em diálogo e construir entendimentos que atravessam localizações geopolíticas e diferenças coloniais e contestam as reivindicações totalizantes e a violência epistêmica política da modernidade (Mignolo; Walsh, 2018, p. 1)<sup>11</sup>.

Logo, compreender a natureza mutável e parcial das verdades tem profundas implicações para o papel docente. Na minha visão, ser professora de Língua Portuguesa na educação básica vai além de ensinar gramática e literatura; envolve também ser uma facilitadora de um ambiente de aprendizado onde o questionamento e a reflexão crítica são incentivados. Mais que isso, essa perspectiva decolonial exige ainda que eu compreenda a colonialidade, desafie as narrativas hegemônicas e promova o reconhecimento das diversas experiências culturais das/os alunas/os.

Como educadora, considero importante criar um ambiente onde as/os alunas/os se sintam confortáveis para compartilhar suas perspectivas e onde suas histórias sejam valorizadas. Para isso, é necessário adotar uma postura aberta e reflexiva, que não apenas acolha

---

<sup>9</sup> No original: “*not as a new universal that presents itself as the right one that supersedes all the previous and existing ones, but as an option*”, onde, “*border thinking is the epistemic singularity of any decolonial project.*”

<sup>10</sup> No original: “*not as a new universal that presents itself as the right one that supersedes all the previous and existing ones, but as an option*”, onde, “*border thinking is the epistemic singularity of any decolonial project.*”

<sup>11</sup> No original: “*That is, in the ways that different local histories and embodied conceptions and practices of decoloniality, including our own, can enter into conversations and build understandings that both cross geopolitical locations and colonial differences, and contest the totalizing claims and political epistemic violence of modernity.*”

a diversidade de pensamentos e culturas, mas também promova a conscientização crítica sobre as estruturas de poder que influenciam nossas vidas. Desse modo, não apenas ensino a língua portuguesa, mas também capacito as/os estudantes a se tornarem pensadoras/es críticas/os e agentes de mudança social, alinhadas/os com os princípios da educação libertadora de Freire (2020 [1968]). Assim, este papel docente se torna fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a pluralidade de vozes é respeitada. Além disso, ao encorajar o questionamento e o diálogo, contribuimos para a formação de indivíduos mais conscientes e engajados.

O projeto decolonial, de modo geral, representa uma visão que desafia profundamente os princípios científicos modernos de distanciamento, neutralidade e objetividade. Ele questiona a estrutura do pensamento acadêmico tradicional ao tratar de teoria, conhecimento e pesquisa, com o intuito de romper as barreiras disciplinares e evitar uma especialização que obscureça uma compreensão mais ampla. Conforme descrito por Walsh (2018), essas práticas insurgentes constituem uma "insurgência decolonial", uma forma de existir que é simultaneamente política, epistêmica e existencial. Essa postura, como pontua Walsh (2018), contestadora desafia as normas estabelecidas, propondo uma nova forma de pensar, sentir e viver que é anticapitalista e anti-imperialista.

Dessa forma, tal perspectiva conecta-se diretamente com a práxis freiriana, onde há um contínuo intercâmbio entre ação e reflexão, gerando novas ações transformadoras (Freire, 1985). Além disso, estudiosos como Quijano (2000) e Dussel (2000) enfatizam a importância de uma epistemologia do Sul, que reconhece e valoriza os conhecimentos e experiências dos povos historicamente marginalizados. Dessa forma, o projeto decolonial se torna uma jornada pessoal e coletiva que busca dismantlar as estruturas de poder coloniais e eurocêtricas, construindo um mundo mais justo e inclusivo.

Portanto, a decolonialidade nos convida a repensar o desenvolvimento, desconstruindo a lógica da supremacia colonizadora e suas consequências, como a marginalização de culturas locais e a perpetuação de desigualdades. Dessa forma, podemos delinear três pilares que sustentam esse pensamento, conforme destacado por Maldonado-Torres (2019). A saber:

Quadro 2 - Princípios e processos da decolonialidade

Conceito	Ideia Central	Elementos Fundamentais	Exemplos	Expectativa
<i>Desmercadorização</i>	Proporcionar autonomia coletiva diante do mercado globalizado	O conceito, originalmente delineado por Esping-Andersen (1991) e reinterpretado sob a ótica decolonial, critica a hegemonia do mercado livre e do imperialismo econômico, que perpetua desigualdades. Maldonado-Torres (2019) destaca a desmercadorização como o reconhecimento dos sujeitos coletivos como portadores de direitos, capazes de questionar e resistir às estruturas coloniais de poder.	Iniciativas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) destacam-se por fornecer educação contextualizada e crítica as/aos trabalhadoras/es rurais, promovendo a autonomia e a crítica ao modelo neoliberal dominante.	Promover a construção de uma cidadania ativa e consciente, capacitando as comunidades a resistir às imposições do mercado e afirmar sua própria soberania e direitos.
<i>Emancipação Social</i>	Preservação das diversidades subjetivas e culturais	Santos (2007) propõe a emancipação social como forma de preservar e valorizar a multiplicidade das subjetividades e expressões culturais, contrariando o projeto colonial de homogeneização. Walsh (2007) aponta a interculturalidade como fundamental para o reconhecimento das diferenças e para a promoção de um diálogo que valorize as especificidades culturais e históricas.	A implementação da Lei 11.645/08, que inclui o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, atua como um instrumento de reparação histórica e valorização da diversidade cultural. Projetos como o "Escola Viva" no Espírito Santo promovem a inclusão de práticas pedagógicas que respeitam e valorizam as identidades locais.	Favorecer a construção de uma educação que respeite e celebre as diversidades culturais, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e crítico.
<i>Pluralidade Dialógica</i>	Promoção de um diálogo equitativo e inclusivo entre diferentes epistemologias	Santos (2008) destaca a importância de uma "ecologia de saberes" que reconheça a validade de múltiplas formas de conhecimento, superando a linearidade e universalismo impostos pela colonialidade do saber. Martins (2017) e Freire (2000) defendem um diálogo horizontal,	Iniciativas como os "Círculos de Cultura", inspirados por Paulo Freire, criam espaços de diálogo entre educadoras/es e educandas/os, onde o conhecimento é construído	Estimular uma educação que valoriza a diversidade epistemológica, permitindo uma compreensão mais ampla e crítica do mundo, que ultrapassa as barreiras do

		<p>permitindo a coexistência de diversas temporalidades e realidades, conectando o global ao local.</p>	<p>coletivamente, reconhecendo e valorizando as experiências de vida das/os participantes. Programas de intercâmbio cultural e acadêmico que promovem a troca de conhecimentos entre instituições brasileiras e estrangeiras podem também ser exemplos práticos de pluralidade dialógica.</p>	<p>conhecimento eurocêntrico</p>
--	--	---	---	----------------------------------

Fonte: A autora, 2024, com base em Maldonado Torres, 2019.

As três manifestações da decolonialidade — desmercadorização, emancipação social e pluralidade dialógica, conforme apresentadas no Quadro 2 — constituem uma resposta direta à colonialidade, desafiando suas bases de poder e conhecimento. Esses processos estão interligados e se desenvolvem através do giro decolonial, que inclui diversas iniciativas voltadas para a desconstrução das estruturas coloniais. Ao valorizar uma ampla gama de saberes, experiências e perspectivas, esse movimento atua como catalisador para a transformação social.

Esse processo contínuo busca dismantlar narrativas e práticas de dominação que historicamente marginalizaram muitos grupos. Ao promover o reconhecimento de conhecimentos e vivências diversas, o giro decolonial não apenas questiona as estruturas de poder existentes, mas também estabelece novas formas de compreensão e interação. Nesse contexto, a educação desempenha um papel importante ao criar espaços de diálogo e aprendizado que celebram a diversidade e possibilitam a participação ativa na construção de um futuro mais justo e inclusivo.

Diante do exposto, a tensão entre os conceitos de colonialidade e decolonialidade é fundamental para entender as sociedades contemporâneas, especialmente no campo educacional. Nesse contexto, as estruturas coloniais se manifestam em várias esferas, perpetuando relações de poder, identidades culturais dominantes, epistemologias exclusivas, práticas econômicas exploratórias e discursos que silenciam grupos marginalizados. Por outro lado, o movimento de desconstrução dessas estruturas busca promover justiça, inclusão e

transformação social. Assim, o quadro a seguir (3) aprofunda a compreensão dessas dinâmicas, destacando suas implicações nas diversas esferas sociais, culturais, econômicas e políticas.

Quadro 3 - Comparação entre Colonialidade e Decolonialidade

<b>Dimensão</b>	<b>Colonialidade</b>	<b>Decolonialidade</b>
<i>Estrutura de Poder</i>	Centralização do poder nas mãos de uma elite, sustentada por estruturas de privilégio.	Redistribuição do poder, promovendo igualdade e acesso a direitos para todos.
<i>Identidade e Cultura</i>	Imposição de uma identidade homogênea, baseada na superioridade cultural do colonizador.	Valorização da diversidade cultural e reconhecimento das identidades locais.
<i>Epistemologia</i>	Monopólio do saber ocidental, exclusão de outras formas de conhecimento.	Ecologia de saberes, inclusão de epistemologias diversas e diálogo intercultural.
<i>Economia</i>	Exploração econômica e expropriação de recursos, beneficiando as metrópoles coloniais.	Economia solidária e sustentável, que respeita os direitos dos povos e do meio ambiente.
<i>Práticas Discursivas</i>	Narrativas que legitimam a dominação, perpetuando estereótipos e invisibilizando o outro.	Desconstrução de narrativas hegemônicas, promovendo vozes marginalizadas.
<i>Objetivo e Propósito</i>	Manutenção do status quo e perpetuação das hierarquias estabelecidas.	Transformação social radical, buscando justiça e equidade em todas as esferas.
<i>Métodos de Educação</i>	Currículos eurocêntricos, que promovem a história e os valores do colonizador.	Educação crítica e inclusiva, que incorpora histórias e conhecimentos decoloniais.

Fonte: A autora, 2024.

A colonialidade se manifesta em diversas dimensões. Em primeiro lugar, no âmbito do poder, ela é caracterizada pela manutenção de hierarquias e privilégios para uma minoria. Já o processo de descolonização busca a redistribuição do poder. Além disso, em relação à identidade e à cultura, o período colonial promoveu a imposição de uma identidade homogênea, apagando diferenças culturais e reforçando a supremacia do colonizador. Por outro lado, a perspectiva pós-colonial valoriza a diversidade cultural e reconhece as especificidades locais, desafiando tal supremacia. No campo da epistemologia, o conhecimento produzido sob a colonialidade tende a excluir saberes não ocidentais. Em contraste, a perspectiva decolonial promove uma ecologia de saberes, incentivando o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Em termos econômicos, a exploração no período colonial visava enriquecer as metrópoles às custas das colônias. Em oposição, a decolonialidade propõe uma economia que respeite os direitos dos povos e do meio ambiente, buscando um modelo mais justo e sustentável.

Ademais, as práticas discursivas coloniais perpetuam estereótipos e silenciam vozes marginalizadas. Nesse sentido, a decolonialidade visa desconstruir essas narrativas, dando espaço para a expressão dessas vozes. Na esfera educacional, a colonialidade se evidencia por meio de currículos que priorizam os valores e a história dos colonizadores, marginalizando

culturas locais. Em contrapartida, a proposta decolonial defende uma educação crítica e inclusiva, que valoriza a diversidade de conhecimentos e experiências.

Com base nessa compreensão teórica, é possível identificar como a colonialidade e a decolonialidade influenciam a educação no Brasil. O sistema educacional brasileiro demonstra essas influências de diversas maneiras, abrangendo desde o currículo até os métodos de ensino, a avaliação, a estrutura institucional e os projetos educacionais. No quadro 4, apresento uma análise que destaca a aplicação desses conceitos na educação, ressaltando exemplos específicos que evidenciam tanto a presença de estruturas coloniais quanto os esforços para implementar abordagens críticas e inclusivas.

Quadro 4 - Colonialidade e Decolonialidade na Educação Brasileira

Aspecto	Colonialidade	Decolonialidade
Currículo Escolar	Predominância de conteúdos eurocêntricos que desconsideram a história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros (Gomes; Silva; Brito, 2021).	Programas como 'Saberes Indígenas na Escola' que integram conteúdos sobre culturas indígenas, valorizando o conhecimento ancestral e local (Campos et al., 2011).
Práticas Pedagógicas	Métodos tradicionais e autoritários, focados na transmissão de conteúdos do professor para o aluno, sem diálogo (Freire, 1987).	Educação Integral e pedagogia de projetos que promovem o desenvolvimento holístico dos alunos, incentivando a participação e a criatividade (Magalhães; Brussio, 2023).
Avaliação	Uso de exames padronizados, como o ENEM, que seguem uma perspectiva unificada de avaliação, favorecendo estudantes de contextos privilegiados (Silvério, 2002).	Avaliações formativas e diagnósticas que consideram o progresso individual e o contexto dos alunos, oferecendo uma avaliação mais justa e inclusiva (Campos et al., 2011).
Estrutura Institucional	Administração centralizada e pouco representativa das diversidades culturais do Brasil, perpetuando a exclusão de vozes indígenas e afro-brasileiras (Walsh, 2017).	Desenvolvimento de Conselhos Escolares com participação ativa da comunidade, promovendo uma gestão escolar democrática e representativa (Gomes; Silva; Brito, 2021)

Fonte: A autora, 2024, a partir de estudos de Gomes; Silva; Brito, 2021; Freire, 1987; Silvério, 2002, Walsh, 2017; Campos et al., 2011; Magalhães; Brussio, 2023.

O quadro 4 ilustra a interação entre as dinâmicas de dominação e resistência no contexto educacional brasileiro. A princípio, as estruturas de poder existentes privilegiam o conhecimento eurocêntrico, marginalizando outras formas de saber e culturas, como observado por Gomes et al. (2021). Essa dinâmica se manifesta em currículos que frequentemente ignoram as contribuições das culturas indígenas e afro-brasileiras, além de práticas pedagógicas que reforçam hierarquias excludentes. Em contrapartida, a abordagem decolonial propõe a transformação dessas estruturas, promovendo uma educação inclusiva e crítica. De acordo com Walsh (2017), a proposta é criar uma ecologia de saberes, onde diversas formas de conhecimento são reconhecidas e valorizadas. Nesse sentido, programas como "Saberes Indígenas na Escola" exemplificam essa abordagem ao integrar conteúdos sobre culturas

indígenas nos currículos, enriquecendo a experiência educativa e promovendo o reconhecimento dessas culturas, conforme demonstrado por Campos et al. (2011).

Além disso, iniciativas como a Educação Integral, discutida por Magalhães e Brussio (2023), mostram como práticas pedagógicas que consideram o desenvolvimento integral dos alunos podem fomentar uma participação mais ativa no processo educativo. Dessa forma, a inclusão de avaliações formativas e diagnósticas, como observado por Campos et al. (2011), permite uma abordagem mais justa e inclusiva, que leva em consideração o progresso individual e as realidades contextuais dos estudantes.

Assim, a implementação de práticas decoloniais, como ressaltado por Gomes et al. (2021), é fundamental para romper com as estruturas históricas de opressão. Ademais, a participação ativa da comunidade escolar e uma gestão democrática são essenciais para construir uma educação que reflete a diversidade e atende às necessidades de todas/os as/os suas/seus participantes.

À luz de minhas considerações, ao refletir sobre minha prática educativa, percebo que a jornada decolonial é também uma jornada interna, uma busca por redescobrir minha própria voz em meio a um coro de narrativas impostas. Não se trata apenas de uma questão teórica ou metodológica, mas de um despertar profundo para as possibilidades de transformação que surgem quando rompemos com as correntes da colonialidade.

Como na letra de Chico Buarque, "A gente quer é ter voz ativa / No nosso destino mandar / Mas eis que chega a roda-viva / E carrega o destino pra lá," sinto o impulso de lutar contra essa roda-viva que tenta determinar nossos caminhos. É na resistência cotidiana que encontramos a força para moldar um novo destino, um que seja nosso, que ecoe nossas histórias e sonhos. Como afirma Walsh (2018),

O Decolonial vem de dentro. Para mim não é uma perspectiva teórica, se não, uma práxis. E quando a se sente por dentro, e quando se toma parte destas lutas reais, que estão acontecendo [...] nasce uma força desde dentro, não simplesmente de luta, se não, de construir algo distinto. Ou seja, para mim, o decolonial é parte de um projeto de vida, não é simplesmente escrever livros e falar de teorias. Mas, de como vivemos isso de forma diária, como sentimos por dentro e como criamos espaços dentro das fissuras para se construir algo distinto<sup>12</sup> (Walsh, Youtube, 2018, tradução livre)<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Transcrição da fala no original: "Lo decolonial viene desde adentro para mí no es una perspectiva teórica. Si no es una praxis. Y cuando uno siente adentro. Y cuando uno forma parte de estas luchas, esas luchas reales que está sucediendo aquí en El Salvador, aquí en Brasil en estos momentos, pero también en otros países de América Latina, nace una fuerza desde adentro. No simplemente de lucha, sino de construir algo distinto. O sea, para mí lo decolonial es parte de un proyecto de vida, no es simplemente escribir libros y hablar de teoría, sino cómo vivimos eso, de comer diario, cómo sentimos adentro y cómo creamos espacios dentro de las visibilidades o las grietas de construir algo distinto."

<sup>13</sup> WALSH, Catherine. Colóquio Decolonialidade [vídeo]. Plataforma Youtube. IV Colóquio Decolonialidade Bahia, 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=k66AztrWDAw&ab\\_channel=IVCol%C3%B](https://www.youtube.com/watch?v=k66AztrWDAw&ab_channel=IVCol%C3%B)

Essas palavras de Walsh (2018) ressoam como um chamado. Para mim, o projeto decolonial é muito mais do que um campo acadêmico; é um compromisso de vida, uma escolha diária que faço com paixão e dedicação. Cada aula que preparo, cada conversa que tenho com minhas/meus alunas/os, é uma oportunidade de subverter a ordem estabelecida e criar algo novo e significativo. Viver o decolonial é, para mim, um ato de amor e coragem, uma constante construção de espaços de liberdade e respeito. É um processo contínuo de aprendizagem e transformação, onde vejo o potencial para um mundo onde todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas. Como professora, essa é a missão que abraço com todo o meu coração, acreditando que, juntas/os, podemos construir uma educação que realmente faça a diferença.

Nesta jornada, sinto que promover um ambiente verdadeiramente decolonial exige de mim uma postura de resistência epistêmica, como discutido por Mignolo (2008). Para mim, isso significa não apenas reconhecer as pessoas historicamente colonizadas como agentes sociais ativas/os, conforme destacado por Maldonado-Torres (2018), mas também transformar a maneira como vejo o papel da LA. Em vez de uma disciplina que dita regras, percebo que deve atuar como uma mediadora e intérprete das diversas realidades sociais, como sugerido por Rampton (2006). Assim, entendo o ensino de línguas como um espaço de resistência e libertação, onde posso ajudar a criar uma educação que verdadeiramente acolhe e valoriza a pluralidade de vozes e experiências.

Na próxima seção (2.3), abordarei como os conceitos de letramentos e decolonialidade se entrelaçam em minhas aulas. Analisarei como os letramentos podem ser uma ferramenta para questionar e desafiar narrativas coloniais, promovendo práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e a justiça social, transformando a sala de aula em um espaço de reflexão crítica e transformação.

### **1.3 Letramento crítico e decolonialidade: o que tem a ver com as minhas aulas?**

Quando eu soltar a minha voz por favor, entenda

Que palavra por palavra

Eis aqui uma pessoa se entregando

Coração na boca, peito aberto, vou sangrando

São as lutas dessa nossa vida que eu estou cantando.

*Gonzaguinha, 1978*

A canção "Sangrando" de Gonzaguinha (1978), epígrafe desta seção, nos convida a refletir sobre a potência da vulnerabilidade e da autenticidade na partilha de experiências e sentimentos. Nessa direção, aplicando essa ideia ao contexto educacional, a metáfora do "sangrar" inspira a valorização das vivências e dos saberes dos estudantes, transformando assim a sala de aula em um espaço seguro para a expressão individual e a construção coletiva de conhecimento. Dessa forma, a educação se torna um processo de cura e transformação, onde cada voz é ouvida e cada história é reconhecida como parte essencial da jornada de aprendizagem.

Em consonância com a mensagem da canção sobre a importância da expressão autêntica, a educação deve promover ambientes nos quais os alunos se sintam encorajados a compartilhar suas experiências e conhecimentos. Além disso, minha abordagem está em harmonia com os princípios do letramento crítico (LC) e da pedagogia decolonial (PD), que, conforme discutido por Silva (2023), vão além da alfabetização básica, fomentando a consciência crítica e valorizando os saberes locais. Ao mesmo tempo, ao questionar as narrativas hegemônicas, essas práticas cultivam uma educação inclusiva que reconhece e valoriza identidades e práticas culturais marginalizadas, permitindo a cada indivíduo expressar-se e participar ativamente do processo educativo. Consequentemente, superando a alfabetização funcional, essas abordagens inspiram uma prática docente mais consciente e reflexiva, que não se restringe à ao compartilhamento de conteúdo e de conhecimentos, mas também desafia e desestabiliza práticas e conceitos estabelecidos.

No que tange à PD, que será abordada com maior profundidade posteriormente, ela é concebida neste trabalho como um farol que ilumina os recônditos mais obscuros da educação, orientando-nos por trilhas de transformação e emancipação. Desse modo, é entendida como:

maneira múltipla: como algo dado e revelado; [que faz] abrir caminho, transpassar, interromper, deslocar e inverter práticas e conceitos herdados, estas metodologias psíquicas, analíticas e organizacionais que usamos para saber o que cremos que sabemos, para tornar possível conversas e solidariedades diferentes; como projeto tanto epistêmico como ontológico ligado a nosso ser e, portanto, aliado à formulação que fez Freire da pedagogia como metodologia imprescindível. Pedagogias [que] convocam conhecimentos subordinados, produzidos no contexto de práticas de marginalização, para poder desestabilizar as práticas existentes de saber e assim cruzar os limites fictícios de exclusão e marginalização (Walsh, 2009, p.26 *apud* Alexander, 2005, p.7)

Nessa direção, a PD se configura como uma abordagem que visa resgatar e dar visibilidade a conhecimentos marginalizados, conferindo-lhes criticidade. Além disso, essa perspectiva vai além da simples transmissão de conteúdos, sendo compreendida como um "processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial" (Walsh, 2009, p. 26). Nesse contexto, Tilio (2021) defende a importância de a pedagogia decolonial se fundamentar em uma prática situada e crítica, que questione as relações de poder existentes e promova a transformação social.

Levando em consideração essas reflexões, é crucial esclarecer alguns elementos fundamentais dos conceitos de LC e PD antes de responder à pergunta central desta seção: o que eles têm a ver com as minhas aulas? Dessa forma, o objetivo é proporcionar uma compreensão clara e detalhada dessas teorias, o que facilitará a análise de suas aplicações nas minhas práticas pedagógicas. Começaremos pelo LC, no qual se destacam os conceitos de criticidade, agência e construção de sentidos (*meaning-making*). Esses conceitos, embora interligados como um nó borromeano<sup>14</sup>, onde se cruzam e se separam, revelando suas particularidades e as fusões que estabelecem entre si para a constituição do LC, serão discutidos separadamente para facilitar a compreensão e tornar a exposição mais clara e didática.

O Quadro 5 elucida e desdobra os aspectos constituintes do LC. A seguir, analiso detalhadamente cada um desses elementos:

Quadro 5 - Descrição dos aspectos constituintes do Letramento Crítico

Conceito	Definição	Fundamentos
<b>Criticidade</b>	Capacidade de analisar pressupostos e implicações das formas de pensar e agir.	<p>- <b>Base Pós-Estruturalista e Pós-Moderna:</b> Criticidade está enraizada nas concepções pós-estruturalistas e pós-modernas, onde ser crítico implica a habilidade de questionar e analisar pressupostos e implicações das formas de pensar e agir (Bhabha, 1994; Ricoeur, 1977).</p> <p>- <b>Criticidade além da escolaridade:</b> Refuta a visão tradicional de que a capacidade crítica está ligada ao grau de escolaridade. Em vez disso, qualquer indivíduo, independentemente de seu nível de letramento, pode</p>

<sup>14</sup> O nó borromeano consiste em uma estrutura topológica composta por três anéis interligados de tal forma que a remoção de qualquer um deles resulta na separação dos outros dois. Esse conceito foi adotado por Jacques Lacan na sua teoria psicanalítica para ilustrar a interdependência entre os três registros da experiência humana: o Simbólico, o Imaginário e o Real (Lacan, 1975, p. 75-90).

		<p>pensar criticamente e questionar valores e ideologias (Monte Mór, 2013).</p> <p><b>- Linguagem como prática social:</b> Nos estudos recentes sobre letramento, a crítica é abordada como uma prática social. A visão convencional de língua-linguagem, focada no valor linguístico, é expandida para incluir contextos locais e diversos (Luke, 2004; Lankshear e McLaren, 1993).</p> <p><b>- Hermenêutica da Suspeita:</b> A ideia de crítica envolve a desconstrução de sentidos tradicionais, permitindo novas interpretações e questionamentos (Ricoeur, 1977).</p>
<b>Agência</b>	<p>Capacidade mediada socioculturalmente de agir e influenciar a construção de sentidos.</p>	<p><b>- Ação mediada socioculturalmente:</b> Agência é entendida como a capacidade de agir que é mediada por contextos socioculturais. Esta ação é relacional e construída ao longo da vida através de interações sociais (Ahearn, 2001; Lantolf &amp; Thorne, 2006; Archer, 2000; Biesta, 2015).</p> <p><b>- Engajamento social e mudança:</b> A agência implica engajamento social, mudanças de atitude e comportamento, e pontos de vista diversos. A transformação é imprevisível e depende de uma rede de sujeitos engajados em projetos coletivos (Jordão, 2005).</p> <p><b>- Construção de sentidos:</b> A agência é uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos, influenciando e organizando o pensamento por meio da linguagem (Bakhtin, 1981, Monte Mór, 2013)</p>
<b>Construção de Sentidos (Meaning-Making)</b>	<p>Processo pelo qual os indivíduos significam o que veem, leem, ouvem, e expressam, interpretando à luz de seus conhecimentos e experiências prévias.</p>	<p><b>- Interpretação e reflexão:</b> Construção de sentidos é o processo pelo qual as pessoas interpretam e atribuem significados às situações, eventos e discursos com base em suas experiências e conhecimentos prévios (Zittoun e Brinkmann, 2012; Hein, 1999).</p> <p><b>- Contestação e ação:</b> Sentidos impostos sem reflexão são contestáveis. A construção de sentidos envolve um</p>

		<p>processo crítico e contínuo de interpretação e ação (Luke; Freebody, 1997).</p> <p>- <b>Contexto sócio-histórico:</b> Os sentidos são específicos ao contexto socio-histórico de cada indivíduo. A aprendizagem é uma prática social que envolve a construção colaborativa de conhecimentos (Vygotsky, 1978; Johnson, 2009).</p> <p>- <b>Mudança e dinamismo:</b> A construção de sentidos é dinâmica e evolui com as interações sociais e culturais. O processo de interpretação é influenciado pelas relações sociais e pela vivência cultural (Bhabha, 2005; Postman &amp; Weingartner, 1969).</p>
--	--	--

Fonte: A autora, 2024, de acordo com estudos de Bhabha, 1994; Ricoeur, 1977; Monte Mór, 2013; Luke, 2004; Lankshear e McLaren, 1993; Ahearn, 2001; Lantolf & Thorne, 2006; Archer, 2000; Biesta, 2015; Jordão, 2005; Zittoun e Brinkmann, 2012; Hein, 1999; Luke; Freebody, 1997; Vygotsky, 1978; Johnson, 2009; Postman & Weingartner, 1969.

Com base no Quadro 5, é possível observar que a criticidade, a agência e a construção de sentidos são pilares fundamentais do LC, cada um com sua importância e interconexões. Em primeiro lugar, a criticidade refere-se à capacidade de analisar e questionar pressupostos e implicações das formas de pensar e agir. Sob essa perspectiva, baseando-se nas teorias pós-estruturalistas e pós-modernas (Bhabha, 1994; Ricoeur, 1997), a criticidade transcende a visão tradicional que a associa ao grau de escolaridade. Nesse contexto, Monte Mór (2013) destaca que qualquer pessoa, independentemente de seu nível de letramento, pode exercer pensamento crítico e questionar valores e ideologias. Ademais, a criticidade é vista como uma prática social que não se restringe ao valor linguístico, mas que engloba diversos contextos sociais e locais (Lankshear & McLaren, 1993; Luke, 2004). Por fim, a hermenêutica da suspeita, conforme proposta por Ricoeur (1997), reforça a necessidade de desconstruir sentidos tradicionais para permitir novas interpretações e questionamentos.

Além disso, a agência diz respeito à capacidade mediada socioculturalmente de agir e influenciar a construção de sentidos. Esta, por sua vez, é relacional e construída ao longo da vida através de interações sociais (Ahearn, 2001; Lantolf & Thorne, 2006). Nesse sentido, Jordão (2005) argumenta que a agência envolve engajamento social e mudanças de atitude e comportamento, que são imprevisíveis e dependem de redes de indivíduos engajados. Em suma, a agência também se manifesta como uma forma de intervir no processo discursivo de

construção de sentidos, onde os indivíduos organizam e influenciam pensamentos e ações (Bakhtin, 1981; Giddens, 1984; Bourdieu, 1990).

Finalmente, a construção de sentidos (*meaning-making*) é o processo pelo qual os indivíduos interpretam e atribuem significados às suas experiências e aos contextos ao seu redor. Essencialmente, este processo é contínuo e crítico, permitindo a contestação de significados impostos e a criação de novas interpretações com base em experiências pessoais e conhecimentos prévios (Hein, 1999; Zittoun & Brinkmann, 2012). Em outras palavras, ela é altamente dependente do contexto socio-histórico e envolve a colaboração e a interação entre indivíduos (Vygotsky, 1978; Johnson, 2009). Sobretudo, Postman & Weingartner (1969) e Bhabha (2005) destacam que esse fenômeno é dinâmico, evoluindo com as interações sociais e culturais, e é influenciado pelas relações sociais e pela vivência cultural dos indivíduos.

Em síntese, a integração desses conceitos na prática educacional promove uma abordagem de ensino que transcende o ensino da língua tradicional. Ao invés disso, incentiva a formação de indivíduos críticos, reflexivos e capazes de atuar de forma significativa em seus contextos sociais. Dessa forma, o LC busca desenvolver a capacidade dos alunos de analisar, questionar e interpretar suas realidades, promovendo um aprendizado que é não apenas acadêmico, mas profundamente engajado com o mundo ao seu redor.

Dada a amplitude e a complexidade do conceito de letramento crítico, cujas definições variam conforme os pressupostos teóricos de cada autor, não pretendo aqui esgotar ou simplificar a discussão. Contudo, parto da premissa que:

A dimensão crítica do letramento é a base para garantir que os participantes não apenas possam participar de uma prática e criar significados a partir dela, mas também, de várias maneiras, possam transformá-la e produzi-la ativamente (Lankshear; Knobel, 1998, p.5, tradução minha)<sup>15</sup>

Nesse viés, entendo também que:

o espaço escolar precisa preparar as pessoas a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos. Esse caos produtivo instaurado pela visão de que o mundo é plural, múltiplo e móvel só leva à inação aqueles que desejam um mundo único e estático; reconhecer o movimento dos sentidos e o hibridismo dos sujeitos é valorizar a agência humana diante do mundo, uma vez que se somos plurais podemos ser várias coisas, e se essas coisas se transformam, podemos nós também transformá-las (Jordão, 2014, p.201).

---

<sup>15</sup> No original: “*The critical dimension of literacy is the basis for ensuring that individuals are not merely able to participate in some existing literacy and make meanings with it, but also that, in various way, they are able to transform and actively produce it.*”

Portanto, refletindo sobre minha prática docente, percebo que ao valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, crio espaços de construção coletiva e dialógica em sala de aula. Em tais ambientes, acredito que todos têm algo a ensinar e aprender uns com os outros, partindo de suas próprias vivências e lutas diárias, elementos frequentemente ausentes dos currículos tradicionais. Como afirma Tilio (2021, p. 36), "a construção do conhecimento sempre faz mais sentido quando parte de experiências já conhecidas", o que ressoa profundamente com minha prática pedagógica.

Além disso, ao me posicionar como parceira na construção do conhecimento, possibilito que meus alunos integrem aspectos cognitivos e afetivos no processo de aprendizagem, promovendo também a formação de atitudes (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010). Dessa forma, minha atuação como educadora se torna mais significativa e engajada. Não apenas transmito conteúdos acadêmicos, mas também contribuo para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, fundamentais para a vida em uma sociedade complexa e em constante transformação.

Sob essa ótica, ao refletir sobre minha trajetória como professora de Língua Portuguesa, percebi a importância de adotar os conceitos de LC sob uma abordagem decolonial. Revisando minhas memórias e práticas pedagógicas, como será discutido no capítulo de análise, ficou claro para mim que nossas salas de aula atuam como mecanismos de transmissão de valores estabelecidos. Diante disso, torna-se necessário adotar uma pedagogia crítica, pois, como aponta Giroux (2011, p. 5, tradução minha)<sup>16</sup>:

as salas de aula frequentemente funcionam como modos de reprodução social, política e cultural, especialmente quando os objetivos da educação são definidos através da promessa de crescimento econômico, treinamento profissional e utilidade matemática.

Desse modo, entendo que o conhecimento deve ser significativo e que “a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola” (Jordão, 2016, p. 9). Por esse motivo, decidi voltar a LC para uma perspectiva da decolonialidade, mais especificamente, por meio da pedagogia decolonial (PD), por entender que a PD consiste em uma abordagem que possibilita a efetivação da interculturalidade crítica. Como um projeto multifacetado, a interculturalidade exige uma pedagogia que fomente o diálogo em diferentes dimensões -

---

<sup>16</sup> No original: “(...) ways in which classrooms too often function as modes of social, political, and cultural reproduction, particularly when the goals of education are defined through the promise of economic growth, job training, and mathematical utility”.

política, ética, histórica, social e epistêmica - e incentive a criação de diversos processos e práticas pedagógicas (Walsh, 2009, p. 26).

No que diz respeito à interculturalidade, Candau (2009) observa que o conceito de interculturalidade surgiu na América Latina e ganhou destaque nos anos 90, especialmente em debates sobre a relação entre educação e interculturalismo<sup>17</sup>. Esse diálogo se intensificou em áreas como a educação escolar indígena, os movimentos negros na América Latina e as práticas de educação popular (EP). Ao abordar a EP, a autora afirma que sua principal contribuição consiste em “afirmar a intrínseca articulação entre processos educativos e os contextos socioculturais em que estes se situam, colocando assim os universos culturais dos atores implicados no centro das ações pedagógicas” (Candau, 2009, p.3).

Nesse sentido, dentro da área da EP, é importante analisar de forma crítica como os processos de ensino e aprendizagem se conectam com os contextos social, cultural e político nos quais estão inseridos. Assim, este campo promove uma análise dos processos pedagógicos que permite perceber a realidade como um movimento contínuo, em consonância com o pensamento de Paulo Freire. De acordo com Dussel (2012), Freire transcende a figura de um simples pedagogo, sendo um educador da "consciência ético-crítica" das vítimas, focando-se nos oprimidos e marginalizados. Sua principal missão é fomentar uma consciência crítica e ética nos educandos, capacitando-os a se libertarem da condição de vítimas e a se educarem dentro de seus próprios contextos históricos e comunitários. Dessa forma, a educação, segundo a visão freireana, só é plena quando os educandos assumem o protagonismo de seu processo de libertação, contribuindo assim para a transformação da realidade.

Neste momento de escrita, posso afirmar que vivemos em uma era que nos exige mais do que ser meros profissionais; precisamos ser indivíduos profundamente conscientes de nossa responsabilidade social. Como professora de língua portuguesa, percebo que, especialmente diante dos desafios impostos pelos conglomerados educacionais, este é um tempo que demanda uma constante reflexão sobre nossas crenças e valores, como bem observou Rajagopalan (2011, p. 60):

---

<sup>17</sup> Segundo Walsh (2005, p. 25, tradução minha) “A interculturalidade desempenha um papel central, tanto como uma ferramenta conceitual que organiza a rearticulação da diferença colonial e das subjetividades políticas dos movimentos indígenas e afro (e possivelmente de outros movimentos), como também no seu pensamento e ações em torno do problema da colonialidade. Em outras palavras, é a interculturalidade como processo e projeto social, político, ético e intelectual que assume a decolonialidade como estratégia, ação e meta.”

No original: “*la interculturalidad tiene un rol central, tanto como herramienta conceptual que organiza la rearticulación de la diferencia colonial y de las subjetividades políticas de los movimientos indígenas y afro (y posiblemente de otros movimientos), como también de su pensamiento y sus acciones en torno al problema de la colonialidad. Dicho de otra manera, es la interculturalidad como proceso y proyecto social, político, ético e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta.*”

O professor deve assumir seu papel de educador e não de mero “ensinador” de línguas. A figura do professor sabe-tudo, do professor enciclopédia ambulante, já não impressiona ninguém, especialmente em tempos de internet ao alcance de praticamente todos num simples clique de mouse.

Na esteira dessas postulações, defendo que é fundamental refletir sobre o papel da escola na sociedade, valorizando as diversas realidades e vivências dos estudantes. Conforme Freire (1987), a educação deve ser vista como um ato de liberdade, onde se promove a inclusão e a transformação social, reconhecendo e integrando os saberes marginalizados e questionando as narrativas hegemônicas. Dessa forma, a prática pedagógica se torna um processo dinâmico e dialógico, enriquecendo o ensino-aprendizagem.

Além disso, a integração dos elementos decoloniais nas práticas educativas exige uma postura crítica e reflexiva. Segundo Walsh (2009), a PD visa resgatar e dar visibilidade a conhecimentos marginalizados, conferindo-lhes criticidade. Dessa maneira, essa abordagem contribui para a formação de um ambiente educacional mais justo e equitativo, onde todos têm a oportunidade de se expressar e participar ativamente, desenvolvendo habilidades críticas e reflexivas essenciais para a vida em sociedade (Monte Mór, 2013).

Por fim, refletindo sobre minha prática docente, percebo a importância de criar espaços de construção coletiva, onde as experiências de vida dos alunos são integradas ao currículo. Ao me posicionar como parceira na construção do conhecimento, possibilito que os alunos integrem aspectos cognitivos e afetivos no processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Dessa forma, minha atuação como educadora contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados, preparados para atuar de forma significativa em seus contextos sociais (Jordão, 2014).

Isto posto, no capítulo 4, por meio das minhas narrações, será possível perceber como essa inter-relação se desdobra na minha análise.

## **2 DESBRAVANDO OS OCEANOS METODOLÓGICOS: FARÓIS NA ESCURIDÃO DA PESQUISA**

Neste capítulo, traço a rota pelos oceanos metodológicos que orientaram a travessia desta pesquisa, isto é, as escolhas que moldaram o desenvolvimento do estudo. O capítulo está dividido em quatro seções, cada uma explorando aspectos essenciais dessa jornada. Na seção 3.1, apresento os percursos que sulcaram a navegação desta investigação. Em seguida, na seção 3.2, descrevo as (os) tripulantes que acompanham esta travessia e a motivação para a seleção dos eventos de letramentos narrados. Prosseguindo na jornada, na seção 3.3, exploro os instrumentos metodológicos que me permitiram desbravar este oceano, com ênfase na autoetnografia, que oferece um olhar introspectivo e reflexivo sobre as experiências vívidas, proporcionando uma análise profunda das práticas docentes. Finalmente, na seção 3.4, discuto as narrações de história de vida (Linde, 1993), que complementam as questões relacionadas à análise de narrativas ao fornecer um arcabouço teórico para estabelecer conexões entre vivências e eventos de letramentos relacionados ao percurso docente numa perspectiva decolonial.

### **2.1 Os percursos navegados**

Na análise desta jornada pelos mares da prática docente, percorro as diversas camadas das minhas próprias experiências como professora de Língua portuguesa. Ancorada nas narrativas dessas vivências, traço como rota principal desta pesquisa:

- Contribuir para entendimentos situados sobre a prática docente de Língua portuguesa por meio da elaboração e análise de narrativas de vivências relacionadas ao contexto escolar.

Em outras palavras, tenho como objetivo geral oferecer, através da análise de narrativas de eventos de letramentos, entendimentos situados sobre a prática docente de Língua portuguesa. Para tanto, tenho como perguntas de pesquisa as seguintes: (1) quais são algumas das implicações sociais e culturais das práticas de letramentos que descrevo nas narrativas?; (2)

quais são algumas das relações possíveis entre as referidas narrativas e o estatuto da profissão docente?, e (3) quais são algumas das contribuições dos letramentos e das perspectivas decoloniais no trabalho com língua portuguesa?

Dessa forma, as rotas específicas desta pesquisa são traçadas pelos seguintes objetivos:

1. Explorar as implicações sociais e culturais das práticas de letramentos presentes nas narrativas analisadas;
2. Observar relações possíveis entre o conteúdo das narrativas e o estatuto da profissão docente;
3. Discutir as contribuições dos letramentos e (de)colonialidade para o trabalho com língua portuguesa.

## 2.2 Conversas, tripulantes e motivação

O corpus desta pesquisa é composto por narrativas das interações entre as (os) participantes, que ocorreram entre os anos de 2022 e 2023. As (Os) participantes, referidas (os) nesta pesquisa como "tripulantes", incluem discentes e docentes que não terão suas identidades reveladas, sendo identificadas(os) por meio de pseudônimos para garantir o anonimato e a confidencialidade.

Além disso, as narrativas foram baseadas tanto em conversas informais em ambiente escolar (com discentes e docentes) quanto em interações realizadas por meio de aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp* (neste caso apenas com os docentes).

A motivação para esta pesquisa surgiu de uma experiência pessoal intensa, vivida durante o período da pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2021. Naquela época, comecei a questionar se desejava continuar na sala de aula, um dilema que ainda persiste no momento desta escrita. Além disso, experimentei a sensação de abandono como docente, especialmente pela liderança escolar. Também enfrentei dificuldades significativas em ter a liberdade necessária para desenvolver atividades com as (os) discentes que incentivassem reflexões sobre suas práticas sociais e decoloniais.

Diante do exposto, nas seções 3.3 e 3.4 apresento a metodologia que me possibilitou refletir sobre minhas narrativas.

### 2.3 Autoetnografia

Eu vivi, eu caí, eu me consertei  
Sou resultado das pessoas que eu amei.  
*Baco Exu d Blues, 2018*

A autoetnografia consiste em uma metodologia que integra etnografia e autorreflexão, permitindo a(o) pesquisador(a) utilizar suas próprias vivências como fundamento para uma análise mais aprofundada e abrangente. Nesse contexto, Heider (1975) é um dos primeiros a utilizar o termo, ao documentar regulamentos culturais elaborados pelo grupo em estudo, sublinhando a relevância da perspectiva interna. De maneira semelhante, Hayano (1979) aborda o estudo da cultura a qual a(o) própria(o) pesquisador(a) pertence, ressaltando a importância de uma compreensão subjetiva das práticas culturais. Versiani (2005) descreve a autoetnografia como uma prática que enriquece a compreensão dos contextos culturais, ao validar as experiências pessoais como fonte legítima de conhecimento. Esse método promove um "encontro de subjetividades", no qual pesquisador(a) e participantes interagem de maneira profunda e significativa, confirmando e integrando a subjetividade da(o) pesquisador(a), bem como suas vivências e emoções, no processo investigativo.

Na esteira dessas postulações, reflito sobre minhas próprias experiências e percebo que a autoetnografia me permite observar o mundo ao meu redor enquanto realizo uma análise profunda de minhas práticas e identidades. Nesse sentido, a epígrafe "Eu vivi, eu caí, eu me consertei. Sou resultado das pessoas que eu amei" encapsula essa ideia, evidenciando como cada experiência pessoal contribui para a construção do conhecimento. Assim, consigo conectar minhas vivências às dinâmicas culturais e sociais mais amplas, utilizando minha própria história como uma ferramenta de investigação e de compreensão dos fenômenos aqui narrados.

De modo geral, a autoetnografia se distingue por suas abordagens singulares e pela crítica cultural que promove. Com efeito, Anderson (2006, p. 378) identifica cinco características principais da autoetnografia: "(1) status de membro completo por parte da(o) pesquisador(a), (2) reflexividade analítica, (3) visibilidade narrativa do "Eu" da(o) pesquisador(a), (4) diálogo com as(os) informantes além de si mesma(o) e (5) comprometimento com a análise teórica"<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> No original: "(1) complete member researcher (CMR) status, (2) analytic reflexivity, (3) narrative visibility of the researcher's self, (4) dialogue with informants beyond the self, and (5) commitment to theoretical analysis."

Adicionalmente, Cano e Opazo (2014) apresentam subclassificações da autoetnografia que são importantes para uma compreensão mais aprofundada dessa metodologia. As autoras incluem as categorias de autoetnografia formadora, informada, heurística, descritiva, analítica e crítica. Cada uma dessas formas oferece perspectivas e abordagens distintas para a pesquisa autoetnográfica, ampliando o campo de estudo e permitindo maior flexibilidade metodológica. Nessa linha de pensamento, Biancalana e Santos (2017) postulam que a autoetnografia pode ser considerada como informadora:

quando dados e textos autoetnográficos são usados como fonte de informação tão relevante quanto as oriundas de outras fontes, como livros, revistas etc. – lembrando que essas informações serão analisadas e processadas a seguir. Também pode ser heurística quando é usada para refletir as diferentes etapas do processo de pesquisa, interessando-se muito mais por ele do que pelos resultados. Já na autoetnografia descritiva, como sugere o nome, o autor apresenta a pesquisa de modo descritivo, sem tanto aprofundamento, a qual pode ser entendida como investigação preliminar que, posteriormente, será melhor desenvolvida. Em um segundo momento, ela passa a assumir um viés crítico; nesse ponto, a autoetnografia analítica volta-se para a reflexão acerca da pesquisa e cria conhecimento a partir do assunto/objeto ou da temática em questão (Biancalana; Santos, 2017, p.86)

Em minha prática de pesquisa, ao integrar essas características e subclassificações, desenvolvo uma autoetnografia informadora que não apenas documenta minhas experiências pessoais, mas também critica e questiona as estruturas culturais e sociais que moldam essas vivências. Esse processo reflexivo possibilita uma análise mais profunda e abrangente, conectando o pessoal ao cultural de forma significativa. Ao utilizar minha própria experiência como ferramenta de investigação, reafirmo a importância de valorizar as vivências pessoais na construção de um conhecimento científico mais relevante porque calcado na experiência de vida.

No que tange à abordagem metodológica, a autoetnografia se distingue pela ênfase na auto-observação e na reflexão sobre as experiências vívidas pela(o) própria(o) pesquisador(a). Essa perspectiva registra que a/o pesquisadora/or o pesquisador não atua como uma/ um observadora/or imparcial, mas sim como um participante ativo em seu próprio estudo. Conforme Ellis (2013, p.10, tradução minha)<sup>19</sup>,

---

<sup>19</sup> No original: “[...], *autoethnography is not simple 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. It asks that we not only examine our lives but also consider how and why we think, act, and feel as we do. Autoethnography requires that we observe ourselves observing, that we interrogate what we think and believe, and that we challenge our own assumptions, asking over and over if we have penetrated as many layers of our own defenses, fears, and insecurities as our project requires. It asks that we rethink and revise our lives, making conscious decisions about who and how we want to be*”.

a autoetnografia não é simplesmente uma maneira de conhecer o mundo; ela se tornou uma maneira de estar no mundo, que exige viver consciente, emocionalmente e reflexivamente. Ela nos pede que não apenas examinemos nossas vidas, mas também consideremos como e por que pensamos, agimos e sentimos da forma que fazemos. A autoetnografia exige que nos observemos observando, que interroguemos o que pensamos e acreditamos, e que desafiemos nossas próprias suposições, questionando repetidamente se penetramos tantas camadas de nossas próprias defesas, medos e inseguranças quanto nosso projeto exige. Ela nos pede que repensemos e revisemos nossas vidas, tomando decisões conscientes sobre quem e como queremos ser.

Ainda, segundo Berry (2022, p. 326, tradução minha)<sup>20</sup>:

autoetnografia é uma abordagem qualitativa e interpretativa de pesquisa e escrita, na qual **os pesquisadores recorrem sistematicamente à perspectiva única de nossa experiência vivida para descrever**, interpretar e, às vezes, criticar questões relacionadas às vidas e identidades culturais [grifo meu].

Portanto, uma reflexão contínua sobre as próprias suposições e crenças é indispensável na autoetnografia. Ademais, Versiani (2005) ressalta a importância da interação de subjetividades nesse campo metodológico. Para a autora, a autoetnografia consiste em "espaços comunicativos e discursivos através dos quais ocorre o 'encontro de subjetividades', a interação de subjetividades em diálogo" (Versani, 2005, p. 87). Assim, a prática autoetnográfica envolve não apenas a observação e descrição das experiências, mas também a compreensão de como essas vivências são moldadas pelas interações com outras pessoas e pelo ambiente cultural.

Como resultado, essa abordagem rejeita a noção de neutralidade e imparcialidade da (o) pesquisadora/ or, ao considerar que a subjetividade é uma parte essencial do estudo. Nesse contexto, Versiani (2005) defende que "a pesquisa autoetnográfica refuta a ideia da neutralidade e imparcialidade do pesquisador e entende que ele é parte significativa e integrante do seu próprio objeto de estudo" (Versiani, 2005, p. 87). Dessa maneira, a autoetnografia valoriza a experiência pessoal como uma fonte legítima de conhecimento, permitindo a/o pesquisadora/or explorar suas vivências de forma crítica e reflexiva. Ademais, essas reflexões indicam que essa metodologia valoriza a subjetividade e a experiência individual, desafiando as noções tradicionais de objetividade na pesquisa científica. Ao integrar a auto-observação e a reflexão crítica, a autoetnografia oferece uma abordagem única para explorar e compreender a complexidade das experiências humanas, conectando o pessoal ao cultural de maneira significativa.

---

<sup>20</sup> No original: "Autoethnography is a qualitative and interpretive approach to research and writing in which researchers systematically draw on the unique vantage point of our lived experience to describe, interpret, and sometimes critique issues concerning cultural lives and identities".

Inicialmente, ao aplicar esses princípios em minha própria pesquisa, constato que a autoetnografia fornece uma análise mais rica e profunda de minhas práticas. Adicionalmente, a reflexão sobre minhas experiências, combinada com a interação contínua com o ambiente cultural. Por conseguinte, a autoetnografia se alinha ao meu modo de entender a construção do conhecimento, pois vai além de documentar as experiências pessoais; ela critica e questiona as estruturas culturais e sociais que moldam essas vivências, revelando-se uma ferramenta poderosa para a investigação e compreensão dos contextos culturais.

Em linhas gerais, a autoetnografia tem se revelado uma metodologia valiosa em contextos educacionais, particularmente na formação de professoras/es. Ao considerar essa perspectiva, estudos como os de Ono (2017), Paiva (2018) e Fadini (2020) ilustram como essa abordagem pode enriquecer o reconhecimento de práticas pedagógicas e contribuir para a formação de identidades profissionais.

Ono (2017) investigou a formação de professoras/es de língua inglesa utilizando a autoetnografia como metodologia. O autor centrou-se em sua própria experiência como formador de professoras/es, refletindo sobre os desafios e as aprendizagens ao longo do processo. Sob esse enfoque, uma pesquisa autoetnográfica pode fornecer insights profundos sobre a prática docente e o desenvolvimento profissional, permitindo uma análise reflexiva e crítica das experiências pessoais da/do professora/or. Desta forma, Ono (2017, p. 123) destaca que “a reflexão autoetnográfica proporciona uma compreensão mais profunda das dinâmicas educacionais e das práticas pedagógicas”.

Por outro lado, Paiva (2018) empregou a autoetnografia para explorar o ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos. Sua pesquisa, realizada em um curso de graduação em Letras, enfatizou a relevância de incorporar a agência das/dos participantes e de valorizar as narrativas pessoais como fontes ricas de dados. Paiva argumenta que essa abordagem não apenas desafia as concepções tradicionais de pesquisa científica, mas também amplia o campo de visão sobre as dinâmicas educacionais, oferecendo uma perspectiva mais holística e inclusiva. Sob esse prisma, a autora ressalta que "as narrativas autoetnográficas são fundamentais para revelar as complexidades do ensino-aprendizagem" (Paiva, 2018, p. 39), demonstrando que essas vivências pessoais não apenas complementam, mas enriquecem profundamente a compreensão do processo educativo, conferindo-lhe uma dimensão humana e multifacetada que muitas vezes escapa às abordagens convencionais.

Outrossim, Fadini (2020) também contribuiu significativamente para o campo ao investigar os processos de subjetificação em educação linguística. Sua tese mostrou como a autoetnografia pode ser uma ferramenta poderosa para a formação de docentes, ao permitir que

elas/eles reflitam sobre suas próprias trajetórias e identidades. Fadini enfatiza que essa prática de escrita crítica pode transformar a maneira como as(os) professoras(es) percebem e se envolvem com suas práticas pedagógicas. A autora conclui que "a autoetnografia possibilita uma reflexão profunda e transformadora sobre a prática docente" (Fadini, 2020, p. 56).

Apesar de suas vantagens, a autoetnografia enfrenta críticas e desafios importantes, especialmente no que tange à validação do conhecimento e à subjetividade da/do pesquisadora/or. Críticos adeptos da ciência positivista, como Denzin (2002), destacam a necessidade de validação do conhecimento produzido pela autoetnografia. Esses autores argumentam que a ênfase na subjetividade pode comprometer a objetividade e a correção dos resultados. Por outro lado, defensores da autoetnografia, como Ellis (1999), contrapõem essa visão, afirmando que a validade na pesquisa autoetnográfica deve ser entendida de maneira distinta, valorizando a profundidade das experiências pessoais. A autora sustenta que "a atualização das narrativas autoetnográficas é crucial para capturar a riqueza das experiências humanas" (Ellis, 1999, p. 67 *apud* Denzin, 2002, p. 482).

Ademais, a autoetnografia apresenta um dilema inerente entre a necessidade de exposição pessoal e a preservação da privacidade da/do pesquisadora/or. Fortin (2009) e Doloriert e Sambrook (2009) exploram essa tensão, destacando a vulnerabilidade que a autoetnografia impõe a/ao pesquisadora/or, que se vê obrigada/o a compartilhar experiências íntimas e potencialmente dolorosas. Essa imersão profunda no *self* pode ser emocionalmente desgastante e levantar questões éticas complexas. Doloriert e Sambrook (2009, p. 3) capturam essa dualidade de forma eloquente: "o pesquisador autoetnográfico deve navegar entre a revelação e a própria proteção de sua privacidade, uma tarefa que exige cuidado e sensibilidade".

Contudo, a autoetnografia oferece potentes potencialidades ao integrar auto-observação e reflexão crítica nos estudos, proporcionando valiosos insights sobre a experiência humana. O *Handbook of Autoethnography* de Jones, Adams e Ellis (2013) é uma referência fundamental que ilustra a diversidade e profundidade das abordagens autoetnográficas. A obra destaca, por meio de várias narrativas pessoais, como a autoetnografia pode gerar reflexões significativas sobre práticas culturais e educativas. Por exemplo, Ellis (2013, p. 10) discute que a autoetnografia exige que "vivamos consciente, emocional e reflexivamente", convocando as/os pesquisadoras/es a "examinarem suas vidas e considerarem como e por que pensam, agem e sentem de determinadas formas". Essas narrativas sublinham a importância de incorporar a vulnerabilidade da/do pesquisadora/or, permitindo uma compreensão mais profunda das experiências humanas e transformando a autoetnografia em uma prática que conecta a/o

pesquisadora/or de forma íntima e crítica com seu objeto de estudo.

Ademais, a obra de Jones, Adams e Ellis (2013) apresenta exemplos concretos, como o trabalho de Lisa sobre distúrbios alimentares e o estudo de Carol sobre abuso sexual na infância. Esses casos ilustram como as experiências pessoais podem oferecer informações e perspectivas únicas, dificilmente acessíveis por outros métodos de pesquisa. Os autores argumentam que "os ensaios autoetnográficos fornecem detalhes, sentimentos e emoções que apenas alguém que vivenciou a situação é capaz de expressar" (Jones, Adams e Ellis, 2013, p. 33).

Monte Mór, Ifa e Ono (2021) ressaltam que "as pessoas são as suas histórias" e que, embora essas histórias sejam individuais, elas se materializam a partir da interação com o outro. Nesse contexto, a autora e os autores destacam que a autoetnografia possibilita uma construção de conhecimento que reconhece as narrativas pessoais como uma fonte válida de dados. Além disso, afirmam que a autoetnografia oferece um espaço onde a subjetividade e as emoções da/do pesquisadora/or são acolhidas e legitimadas. Essa abordagem, continuam, desafia a neutralidade tradicional da ciência, promovendo uma investigação que valoriza a autenticidade e a profundidade das experiências humanas. Por fim, Monte Mór, Ifa e Ono (2021, p. 86) enfatizam que "a investigação autoetnográfica se configura em uma epistemologia inclusiva, onde a subjetividade e as emoções são partes integrantes do processo investigativo".

Assim, a autoetnografia não apenas desafia as noções tradicionais de objetividade e validação na pesquisa científica, mas também oferece uma abordagem metodológica que valoriza a experiência humana em toda a sua complexidade. Ao integrar a auto-observação e a reflexão crítica, a autoetnografia permite uma exploração profunda das experiências humanas, conectando as narrativas pessoais às dinâmicas culturais e sociais mais amplas.

Adicionalmente, sem pretender cair em um mero escolasticismo, mas com o objetivo de sintetizar a abordagem autoetnográfica aqui utilizada, recorro à metáfora da "receita de bolo", conforme proposta por Fadini (2023). A autora sugere que, assim como em uma receita culinária, a metodologia autoetnográfica deve ser vista de forma construtivista, permitindo que cada pesquisadora/or adicione seus próprios "ingredientes" – suas experiências e memórias – para enriquecer a pesquisa. Essa abordagem, flexível e personalizada, é fundamental para capturar as nuances e complexidades das experiências individuais (Fadini, 2023), a saber:

Figura 2 - Receita de bolo: um exercício Autoetnográfico



Fonte: Fadini, 2020, p. 53.

Para Ellis e Bochner (2000), a autoetnografia pode ser entendida como uma forma de escrita e pesquisa autobiográfica que articula diferentes camadas de consciência, estabelecendo conexões entre o pessoal e o cultural. Considerando que o objetivo desta pesquisa é contribuir para uma compreensão contextualizada da prática docente em língua portuguesa, por meio da criação e análise de narrativas sobre eventos de letramentos vividos no ambiente escolar, a autoetnografia se configura como um espaço acadêmico que valoriza relatos pessoais, emocionais e reflexivos sobre experiências culturais e identidades (Berry, 2022). Assim, ao conectar o individual ao coletivo por meio da autoetnografia, este estudo busca não apenas desafiar métodos tradicionais de condução de pesquisas e representação dos outros, mas também tratar a pesquisa como um ato consciente e politicamente engajado (Ellis, Adams, & Bochner, 2011).

Com base nessa perspectiva, Berry (2022) destaca que as narrativas pessoais das/os pesquisadoras/es podem desempenhar um papel central em pesquisas de natureza autoetnográfica. Essas narrativas têm o potencial de revelar aspectos que a pesquisa social tradicional muitas vezes ignora ou não considera. Nesse contexto, identifico a relevância social

da minha pesquisa, uma vez que a autoetnografia oferece as/aos pesquisadoras/es a oportunidade de reconhecer, explorar e valorizar uma diversidade de histórias e identidades que merecem ser visibilizadas e cuidadas.

A seguir, exploro o conceito de narração adotado nesta pesquisa.

## 2.4 Narrações: cartas de navegação na minha história

Quando eu estou aqui  
 Eu vivo esse momento lindo  
 Olhando pra você  
 E as mesmas emoções sentindo  
 São tantas já vividas  
 São momentos que eu não esqueci  
 Detalhes de uma vida  
 Histórias que eu contei aqui  
*Roberto Carlos, 1972*

A narrativa, ao longo dos últimos anos, passou a ocupar um lugar de destaque nas investigações acadêmicas, ganhando atenção em diversas áreas do conhecimento. Mais do que ser apenas um novo objeto de estudo — como as histórias que crianças compartilham, as conversas que permeiam os encontros sociais, os relatos pessoais sobre doenças ou viagens, as autobiografias ou mesmo os discursos científicos — a narrativa vem sendo reconhecida como uma perspectiva teórica que propõe novas formas de compreender e interpretar a realidade. Este movimento configura a narrativa não apenas como um campo de estudo, mas como uma ferramenta metodológica que redefine a maneira como construímos e transmitimos o conhecimento, oferecendo novas possibilidades para a filosofia da ciência.

Segundo Brockmeier e Harré (2003, p. 525):

A origem do interesse pela narrativa nas ciências humanas parece ser a descoberta, na década de 1980, de que a forma de estória, tanto oral quanto escrita, constitui um parâmetro lingüístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para nossa tentativa de explicar a natureza e as condições de nossa existência [...]. É justamente a integração íntima desses posicionamentos relativos à interpretação que oferece o entendimento e a criação dos significados que encontramos em nossas formas de vida.

Em particular, com relação a questões referentes à vida humana, é, sobretudo, através da narrativa que compreendemos os textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos de nossa experiência.

Nessa perspectiva, as narrativas têm a capacidade de representar o sujeito e de posicionar a/o narradora/or no contexto interacional, pois incluem construções linguísticas que refletem as dinâmicas interativas entre quem narra e quem ouve. Dessa forma, a participação ativa da/o narradora/or e da/o ouvinte, assim como as trocas estabelecidas nesse processo comunicativo, são fundamentais para a compreensão das narrativas. Não se trata apenas de interpretar essas histórias como um produto da construção de significado pelo sujeito — o que envolve a formação de uma autoimagem, a percepção de sua família, ou suas experiências literárias, por exemplo. Sob esse enfoque, o processo é igualmente influenciado pelo tipo de interação que se estabelece entre a (o) narradora (or) e a (o) entrevistadora (or), que pode determinar quais informações o sujeito considera importantes destacar.

Nesse sentido, é importante observar que as narrativas não devem ser interpretadas apenas como um produto da construção de significado pelo sujeito, que envolve a formação de uma autoimagem, a percepção de sua família, ou suas experiências literárias, por exemplo. De acordo com Riessman (2008), as narrativas são co-construídas no ato de contar, dependendo tanto do contexto em que ocorrem quanto da relação entre a/o narradora/or e o ouvinte. Ou seja, o processo narrativo é influenciado pela interação estabelecida entre a/o narradora/or e sua audiência, o que pode determinar quais informações o sujeito considera importantes destacar.

Adicionalmente, Bamberg (1997) ressalta que o posicionamento de quem narra é continuamente negociado na interação, afetando não apenas o conteúdo narrativo, mas também a forma como ele é estruturada e apresentada. Essa negociação revela que a audiência, ou no caso das presentes narrativas, a(o) leitora(or) não é uma(um) agente passivo, mas sim uma(um) co-construtora(or) da narrativa.

Portanto, ao conduzir uma pesquisa baseada em narrativas, é fundamental considerar tanto o conteúdo verbalizado pela/pelo narradora/or quanto a interação como um todo. Como Bruner (1991) afirma, a narrativa é uma forma de organizar a experiência humana e dar sentido às nossas vidas, sendo o contexto interacional parte fundamental dessa organização. Nesse viés, a influência da audiência pode se manifestar na maneira como a/o narradora/or decide abordar certos tópicos, enfatizar determinadas experiências ou omitir outras.

Em termos práticos, para atingirmos uma compreensão geral de um "si-mesmo" particular, é preciso examinar os usos de narrativas em uma variedade de contextos culturalmente específicos durante períodos demasiadamente longos. No entanto, atingir essa

meta de forma direta, acompanhando as pessoas ao longo de toda a sua vida e observando-as ou interrogando-as a cada passo, não é viável. Tal abordagem, mesmo se possível, alterara o significado original das ações. Além disso, ao final, ainda restaria o desafio de como unir os fragmentos coletados. Uma alternativa prática é a investigação retrospectiva por meio de relatos. Conforme Bruner (1997), isso implica em “um relato do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, por que razão. Ela será inevitavelmente uma narrativa (...), sua forma será tão reveladora quanto a sua substância” (Bruner, 1997, p. 103).

Sob essa ótica, independente do tema de uma história, ela serve como uma forma de autoapresentação, como sugere Mishler (1986). Isso significa que, ao narrarmos qualquer história, estamos, consciente ou inconscientemente, revelando algo sobre nós mesmas/mesmos e construindo nossas identidades. Dessa forma, podemos considerar as inúmeras possibilidades para o estudo da identidade quando uma pessoa narra suas experiências pessoais, ou seja, suas histórias de vida.

Na esteira dessas postulações, Linde (1993) investiga as narrativas pessoais e entende que elas são fundamentais para a construção e/ou validação das identidades. Segundo a autora (1993), as histórias de vida refletem nossa percepção de "self" (autoapresentação), pois ao narrá-las, revelamos "como nos tornamos o que somos e compartilhamos com os outros o que precisam saber sobre nós para nos compreender" (Bastos 2005, p.81).

De acordo com Linde (1993), as histórias de vida têm um papel central na formação do self, ao expressarem "nosso senso de self: quem somos e como chegamos a ser assim" (Linde, 1993, p.3, tradução minha)<sup>21</sup>. Essas narrativas, continua a autora, vão além de simplesmente revelar nossa identidade; elas também funcionam como um meio importante de comunicar e negociar essa identidade com os outros.

Embora a análise que será apresentada nesta dissertação não destaque especificamente o processo de construção de identidades nas narrativas, uma vez que ele não é o foco de atenção desta pesquisa, a importância das narrativas nesse processo é apontada aqui a fim de enfatizar a relevância das narrativas enquanto eventos de letramentos significativos nos processos de construção de sentidos e engajamento cultural. Por uma questão de escopo, portanto, a relação entre identidades e narrativas não será aprofundada nas análises apresentadas no capítulo 4. No entanto, tomadas enquanto eventos de letramentos, as análises das narrativas apresentadas se debruçarão sobre as possibilidades de decolonizar práticas de sala de aula constitutivamente

---

<sup>21</sup> No original: “*our sense of self: who we are and how we got that way*”.

coloniais, diminuindo a violência ontoepistêmica que percebo em muitas instâncias do exercício de minha profissão.

Como defende Linde (1993, p.3, tradução minha)<sup>22</sup>, as histórias de vida são utilizadas para “ reivindicar ou negociar a pertença a grupos e demonstrar que somos, de fato, membros dignos desses grupos, compreendendo e seguindo adequadamente seus padrões morais” (Linde, 1993, p.3, tradução minha) Por fim, esse tipo de narrativa aborda as construções sociais mais amplas, uma vez que “fazem pressuposições sobre o que pode ser considerado esperado, quais são as normas e quais sistemas de crenças comuns ou especiais podem ser usados para estabelecer coerência” Nesse sentido, analisar narrativas de eventos de letramentos sob uma perspectiva decolonial faz das histórias de vida espaços produtivos para compreendermos e quiçá interrompermos a colonialidade que nos constitui (Menezes de Souza,2011)

Além disso, Linde define as histórias de vida como “todas as histórias e unidades discursivas associadas, como explanações e crônicas, e as conexões entre elas, contadas por um indivíduo ao longo de sua vida” (Linde, 1993, p.21, tradução minha)<sup>23</sup>. Com isso, para que uma narrativa seja considerada parte de uma história de vida, ela deve atender a dois critérios fundamentais, como demonstra o quadro (6):

Quadro 6 - Critérios fundamentais da narração

<b>Critério</b>	<b>Descrição</b>	<b>Citação</b>
<b>Ponto avaliativo sobre a/o narradora/or</b>	As histórias de vida devem fazer um ponto avaliativo relacionado a/ao narradora/or, destacando aspectos cruciais de seu caráter, decisões ou experiências pessoais. Isso significa que a narrativa deve revelar algo sobre a/o narradora/or, em vez de apenas descrever eventos externos ou fatos sobre o mundo.	"The stories and associated discourse units contained in the life story have as their primary evaluation a point about the speaker, not a general point about the way the world is." (Linde, 1993, p. 21) ( <i>Tradução livre</i> : As histórias e unidades discursivas associadas contidas na história de vida têm como sua principal avaliação um ponto sobre o narrador, e não um ponto geral sobre como o mundo é.)
<b>Reportabilidade Estendida</b>	As histórias de vida devem ser contáveis e repetidas ao longo do tempo, sendo significativas não apenas no momento em que ocorrem, mas também em momentos futuros, ao serem recontadas e reavaliadas. Essas histórias permanecem relevantes e continuam a moldar a identidade da/do narradora/or.	"The stories and associated discourse units have extended reportability; that is, they are tellable and are told and retold over the course of a long period of time." (Linde, 1993, p. 22) ( <i>Tradução livre</i> : As histórias e unidades discursivas associadas têm reportabilidade estendida; ou seja, são contáveis e são contadas e recontadas ao longo de um longo período de tempo.)

Fonte: A autora, 2024, adaptado de Linde (1993).

<sup>22</sup> No original: "claim or negotiate group membership and to demonstrate that we are in fact worthy members of those groups, understanding and properly following their moral standards".

<sup>23</sup> No original: "all the stories and associated discourse units, such as explanations and chronicles, and the connections between them, told by an individual during the course of his/her lifetime".

Como pode ser observado no quadro (6), segundo Linde (1993, p.21) as histórias de vida devem o ponto de avaliação sobre o narrador, ou seja, precisam fazer uma avaliação que revele algo sobre a/o própria/o narradora/or, em vez de apenas fornecer uma visão geral sobre o mundo. Isso implica que as histórias narradas devem destacar aspectos do caráter, decisões ou experiências do narrador que ajudem a construir sua identidade. No contexto da minha pesquisa, isso significa que as narrativas relacionadas à minha trajetória como professora, minhas histórias de vida profissional, devem revelar como cada experiência contribuiu para a minha formação, enfatizando minhas escolhas, valores e desafios enfrentados.

Para o segundo critério, Linde defende que as histórias devem ter *reportabilidade estendida*, ou seja, devem ser "narráveis e contadas e recontadas ao longo de um longo período de tempo" (Linde, 1993, p. 22, tradução minha)<sup>24</sup>. Essas histórias não são meramente acontecimentos triviais, mas eventos que possuem significado duradouro e continuam a ser relevantes para a/o narradora/or. Na minha prática docente, os eventos de letramentos que escolho narrar devem ser aqueles que não só foram significativos no momento em que ocorreram, mas que continuam a influenciar minhas práticas pedagógicas e minha visão de mundo.

Ao analisar os critérios de Linde (1993), percebo, dentro dos objetivos que constituem a minha pesquisa, que suas contribuições metodológicas fornecem uma estrutura sólida para a compreensão das histórias de vida como construções narrativas de eventos de letramentos específicos. Tais critérios, neste trabalho, não apenas estabelecem o que constitui uma narrativa significativa, mas também orientam a forma como essas narrativas devem ser selecionadas e estruturadas enquanto eventos de letramentos.

Ao aplicar os critérios de Linde (1993) à minha pesquisa, noto que as narrativas escolhidas (ver capítulo 4) contribuíram para a construção da minha identidade como professora. O quadro (6) ilustra como esses critérios podem ser implementados na prática, destacando suas implicações e possíveis desafios.

Quadro 7 - Aplicações e implicações dos critérios de Linde na presente pesquisa (1993)

<b>Critério</b>	<b>Aplicações Práticas</b>	<b>Implicações</b>	<b>Desafios</b>
Ponto avaliativo sobre a/o narradora/or	Contar histórias que enfoquem desafios enfrentados na docência e analisar os elementos que moldaram minha resiliência e informaram decisões	Escolher analisar narrativas de eventos de letramentos que contribuíram para movimentos em direção a uma pedagogia decolonial.	Identificar histórias com impacto e potencial decolonial pode ser algo complexo demais, especialmente quando se trata de autoetnografia.

<sup>24</sup> No original: "*tellable and are told and retold over the course of a long period of time*".

	profissionais de caráter decolonial.		
Reportabilidade Estendida	Selecionar experiências de ensino que continuam a influenciar minha prática pedagógica ao longo do tempo.	Assegurar que se tratem de narrativas que mantenham relevância contínua.	Determinar o que é "reportável" pode demandar um distanciamento que nem sempre é possível diante da implicação da narradora como personagem principal na autoetnografia

Fonte: A autora, 2024 com base em Linde (1993).

Seguindo a análise dos critérios propostos por Linde (1993), percebo a importância de adotar essa abordagem metodológica para construir as narrativas que compõem minha trajetória como professora. Os critérios discutidos serviram de guia para a seleção dos eventos de letramento a serem narrados, assegurando que cada história escolhida aborde questões relacionadas à importância dos letramentos e da decolonialidade, e mantenha relevância ao longo do tempo.

Além disso, ao aplicar os critérios de ponto avaliativo e reportabilidade estendida, busco garantir que as narrativas não apenas tratem do meu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também proporcionem uma base para a análise das dinâmicas de letramento crítico e decolonialidade no contexto educacional.

Nesse sentido, adotar esses instrumentos metodológicos permite uma construção narrativa que vai além da simples descrição de eventos de letramentos, alcançando uma compreensão mais profunda das dinâmicas envolvidas na minha prática pedagógica. Essa abordagem não só contribui para o entendimento das narrativas de vida no campo educacional, mas também oferece uma metodologia robusta e replicável para futuros estudos que busquem explorar eventos de letramentos e decolonialidade.

Ao seguir por esse caminho, espero que minha pesquisa não apenas ilumine a minha própria trajetória, mas também sirva de referência para outras/os pesquisadoras/es interessadas/os em investigar como as narrativas de vida podem ser utilizadas para compreender e analisar eventos de letramentos e práticas decoloniais em diferentes contextos sociais e profissionais.

### 3 MARÉS DE AUTOCONHECIMENTO: ANÁLISES E REFLEXÕES DAS MINHAS VIVÊNCIAS

Eu ando pelo mundo prestando atenção  
Em cores que eu não sei o nome  
Cores de Almodóvar  
Cores de Frida Kahlo, cores.  
*Calcanhotto, 1992*

Neste trabalho, a pesquisa é concebida como um processo que investiga e compreende o mundo por meio da interação direta com ele e seus habitantes (Richards, 2003, p. 2). Assim, diversas abordagens e métodos podem ser utilizados para obter essas respostas, tanto no ambiente em que vivemos quanto sobre ele. Nesse sentido, a narração de minhas memórias (Linde, 1993), extraídas de conversas informais no ambiente escolar—com discentes e docentes—e de interações via aplicativos de mensagens, como o WhatsApp (apenas com os docentes), permite explorar essas interações de forma mais profunda.

Nesse cenário, o entendimento de letramentos como práticas sociais está relacionado a modos de “ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, dos sujeitos e sobretudo de deles/as utilizarem recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes num dado contexto” (Fischer e Pelandré 2010, p. 572). Nessa perspectiva, as narrativas que aqui apresento enquanto eventos de letramentos serão analisadas mais em termos de seu potencial decolonial do que em relação às identidades que elas ativam, uma vez que, por uma questão de escopo, esta pesquisa não se propõe a tratar especificamente de questões de identidade, mas sim de letramentos críticos e decolonialidade.

Neste capítulo, apresento essas memórias integralmente, com excertos de cada situação sendo utilizados na análise.

### **3.1 Diário de bordo 1: Situação 1 - "Pra que que eu preciso prestar atenção nessa aula de bosta?", discutindo as perspectivas esperadas para uma aula, a relação professor/aluno, autoridade e espaço escolar**

No cotidiano escolar, entre as expectativas de aprendizado e as realidades das salas de aula, desenvolvem-se dinâmicas que revelam as tensões e os desafios na relação entre professores e alunos. Esse ambiente, onde se misturam autoridade, diálogo e a busca por significado, não se limita ao compartilhamento de conhecimento. Pelo contrário, torna-se um palco de interações complexas, onde cada palavra proferida e cada gesto realizado têm o potencial de reforçar ou desafiar normas estabelecidas. Dessa forma, a sala de aula se apresenta como um microcosmo das relações sociais que, além de educar, também provocam e transformam.

Foi nesse contexto que a situação, a ser descrita a seguir, ocorreu durante uma aula do 8º ano do ensino fundamental, momento em que eu buscava engajar os alunos no estudo de ficção científica por meio de uma abordagem multimodal. Com o intuito de tornar o conteúdo mais envolvente, decidi exibir um filme sugerido por um dos alunos, acreditando na conexão entre o entretenimento e o processo educativo. Contudo, o clima de curiosidade que prevalecia na sala foi abruptamente interrompido quando Lucas, um dos estudantes, expressou seu descontentamento com um comentário que, mais do que uma simples reação, parecia desafiar a própria autoridade docente.

Esse episódio revela a tensão entre o desejo de ensinar e os obstáculos ao lidar com a resistência de alguns alunos, um dilema que ecoa nas palavras da canção "Alucinação" de Belchior: "Eu não estou interessado em nenhuma teoria, em nenhuma fantasia, nem no algo mais. Nem em tinta pro meu rosto, ou oba-oba, ou melodia para acompanhar bocejos, sonhos matinais" (BELCHIOR, 1976). A letra da música captura a desilusão e o distanciamento que, com frequência, caracterizam a relação dos jovens com o mundo ao seu redor, incluindo o ambiente escolar. Dessa maneira, assim como na canção, a fala de Lucas surge não apenas como um questionamento sobre o conteúdo da aula, mas também como um reflexo de uma desconexão mais profunda com o sistema educativo e o que ele representa.

Diante dessa ruptura, optei por evitar a abordagem punitiva convencional. Em vez disso, escolhi uma estratégia centrada no diálogo e na escuta, inspirada pelos ensinamentos de Paulo Freire (1996), que defende a criação de espaços educativos mais humanos e inclusivos. Tal escolha reflete uma postura pedagógica que busca compreender os alunos em suas

complexidades, reconhecendo que o ato de ensinar vai além da simples instrução e exige, sobretudo, a construção de relações de confiança e respeito mútuo.

Assim, a reação de Lucas não se configurou apenas como um desafio à minha autoridade, mas também como uma oportunidade para refletir sobre o papel do educador, as expectativas dos estudantes e o próprio sentido da educação. Ao optar por essa perspectiva, que coloca o diálogo como base para a resolução de conflitos, reafirmo o compromisso com uma prática pedagógica que se conecta com as realidades dos alunos, valorizando suas vozes, mesmo quando destoantes.

Além disso, as interações que se desenrolam no espaço escolar refletem tanto as tensões quanto as potencialidades da relação pedagógica, em que o professor é desafiado a lidar com os imprevistos e com o que escapa ao seu controle. Esse evento, portanto, não apenas exemplifica um momento de conflito, mas também serve como um espelho que reflete os desafios diários do magistério e a busca por estratégias que ressignifiquem o ambiente escolar como um local de trocas significativas e de construção coletiva do conhecimento.

Antes de iniciar a narrativa aqui compartilhada, teço comentários sobre os participantes e o contexto prévio da narrativa, a fim de situar melhor os acontecimentos:

### *Perfil dos participantes*

#### **1. Lucas**

Um aluno inquieto e crítico, que às vezes expressa suas frustrações de forma impulsiva. Apesar de seu comportamento inicial desafiador, demonstra vulnerabilidade e honestidade quando acolhido em um ambiente seguro.

#### **2. Enzo**

Um colega atento e curioso, que se interessa rapidamente pelos acontecimentos ao seu redor. Suas reações, muitas vezes, alimentam o dinamismo e a comunicação entre os colegas.

#### **3. Théo**

Um estudante prático e direto, que prefere soluções rápidas e eficazes para situações que possam desviar o foco da aula.

#### **4. A Turma**

Um grupo animado e participativo, que valoriza momentos de descontração como lanches coletivos e exibição de filmes. Apesar do impacto inicial do comentário de Lucas, mantém respeito e curiosidade em relação à condução da professora.

### *Contexto da narrativa*

Naquela aula, tudo parecia normal. Estávamos assistindo a um filme de ficção científica, e a turma estava animada com o lanche coletivo que haviam planejado. Mas, no meio da exibição, Lucas, um dos alunos, começou a conversar e incomodar os colegas. Quando pedi silêncio, ele respondeu de forma inesperada: “Pra quê eu preciso prestar atenção nessa aula de bosta?”.

A fala chocou a sala e, confesso, me pegou de surpresa. Em vez de reagir com punição, preferi perguntar o motivo daquela atitude. Ele relutou no início, mas, em uma conversa fora da sala, confessou que não gostava do gênero de ficção científica e já conhecia o filme. Essa interação me mostrou a importância de ouvir antes de julgar, pois, muitas vezes, por trás da rebeldia, há questões que precisam ser compreendidas.

A seguir, compartilho a narrativa completa desta experiência, que revela as angústias e reflexões envolvidas no confronto entre expectativas, autoridade e a prática pedagógica diária.

#### **Situação 1: Lucas e sua reflexão sobre a aula**

L1	Nesta aula do 8º ano do ensino fundamental, estávamos dando continuidade aos estudos do texto de ficção científica e, como havia uma folga no planejamento, decidi
L2	
L3	
L4	
L5	
L6	
L7	
L8	
L9	
L10	
L11	
L12	
L13	
L14	
L15	
L16	
L17	
L18	
L19	
L20	
L21	
L22	
L23	
L24	
L25	
L26	
L27	
L28	
L29	

L30	disse uma palavra, apenas abaixou a cabeça. Eu comecei a falar que ele poderia ser sincero e que eu não o puniria. Neste momento, ele pediu desculpas, disse falou aquelas palavras porque não gosta de texto de ficção científica, que já conhecia o filme e queria assistir a outro título.
L31	
L32	
L33	

Após o comentário de Lucas, fui tomada por uma mistura de surpresa e frustração. Foi como uma nuvem passageira no horizonte claro de um dia ensolarado. Assim como a brisa que agita as folhas por apenas um instante antes de seguir seu caminho, essas emoções vieram e se foram em questão de segundos, deixando espaço para uma reflexão mais profunda sobre a situação. Inicialmente, minha reação foi considerar a aplicação do procedimento disciplinar padrão da escola, que envolveria retirar Lucas da sala e encaminhá-lo à coordenação para uma advertência. No entanto, ao observar as expressões perplexas dos outros alunos, comecei a refletir se a fala do discente não seria mais um reflexo de sua frustração com o conteúdo apresentado do que um ato deliberado de desrespeito.

Tendo em vista o exposto (situação 1), é relevante considerar que Lucas possui um histórico de desafios comportamentais significativos, os quais são agravados por seu diagnóstico de Síndrome de *Tourette* e Transtorno de *Déficit* de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Em primeiro lugar, a Síndrome de *Tourette* é marcada pela presença de tiques motores e vocais involuntários, os quais podem incluir o uso de palavrões ou linguagem inapropriada, fenômeno conhecido como coprolalia (Loureiro et al., 2005). Em segundo lugar, o TDAH contribui para a impulsividade, a dificuldade de concentração e a inquietude, características que influenciam de maneira notável a forma como Lucas se comporta em sala de aula, sobretudo em situações que ele não considera relevantes ou que não compreende completamente (*American Psychiatric Association*, 2013). Esses fatores, portanto, impactam significativamente as interações de Lucas no ambiente escolar, especialmente quando ele se depara com atividades que não despertam seu interesse ou que ele não consegue entender plenamente.

Voltando à situação 1, naquele momento, uma reflexão rápida me fez reconsiderar a decisão de aplicar uma punição imediata. Desde o início da minha carreira como professora, sempre acreditei que a autoridade em sala de aula deve ser exercida com empatia e compreensão, buscando entender as causas subjacentes ao comportamento dos alunos. Essa visão é fortemente influenciada pelos princípios de Freire (1996), que vê a educação como um ato de liberdade e diálogo, onde o professor é um mediador do conhecimento, e não apenas um executor de regras. Com isso em mente, percebi que a melhor abordagem seria tentar entender

os motivos do descontentamento de Lucas, em vez de simplesmente silenciá-lo com uma sanção disciplinar.

Ademais, essa decisão também foi moldada pela compreensão de que o papel do educador vai além da imposição de regras. Segundo Linde (1993), as histórias de vida são essenciais para a construção da identidade, e os episódios que ocorrem em sala de aula são momentos narrativos que contribuem para essa construção. Linde argumenta que “histórias de vida expressam nosso senso de identidade: quem somos e como nos tornamos assim. Elas também são um meio muito importante pelo qual comunicamos esse senso de identidade e o negociamos com os outros” (Linde, 1993, p. 3, tradução minha)<sup>25</sup>. Assim, ao escolher o diálogo ao invés da punição, não estava apenas respondendo ao comportamento de Lucas, mas também participando da construção de uma narrativa coletiva dentro da sala de aula, onde conflitos são transformados em oportunidades de crescimento.

Dessa forma, ao observar a expressão dos demais alunos, ficou claro que a situação exigia uma intervenção cuidadosa, que não apenas reafirmasse a disciplina, mas também preservasse o ambiente de respeito e compreensão que eu sempre me esforcei para manter. Inicialmente, pensei em retirá-lo da sala, mas logo repensei e decidi tentar entender suas colocações. Ao invés de interpretar o comentário de Lucas como uma afronta direta à minha autoridade, comecei a vê-lo como uma oportunidade para aprofundar o diálogo, tanto com ele quanto com toda a turma.

Além disso, considerando que Lucas apresentava dificuldades em lidar com leitura e interpretação de texto, presumi que seu comentário poderia estar relacionado ao gênero textual que estávamos trabalhando naquele momento: a ficção científica. É importante destacar que o trabalho com textos de ficção científica havia sido bem aceito pela turma, pois esse gênero, facilitado pelas tecnologias presentes no cotidiano dos estudantes, estabelecia uma conexão direta entre o conteúdo da sala de aula e suas vivências com aparelhos eletrônicos.

No entanto, quando o aluno não percebe um sentido claro no estudo de um determinado gênero textual, é inevitável que o interesse pelo conteúdo diminua, mesmo que o texto esteja relacionado a elementos tecnológicos atrativos. Conforme argumenta Freire, "a memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico" (Freire, 2015, p. 67). A partir dessa reflexão, compreendi que o

---

<sup>25</sup> No original: “*life stories express our sense of self: who we are and how we got that way. They are also one very important means by which we communicate this sense of self and negotiate it with others.*”

desinteresse de Lucas poderia ser fruto de uma abordagem superficial do conteúdo, algo que é, infelizmente, comum na escola onde atuo.

Dessa forma, ao refletir com Lucas e a turma sobre o tema abordado, meu objetivo foi discernir se sua reação expressava uma opinião genuína ou se foi uma manifestação impulsiva, possivelmente influenciada por seu TDAH, que muitas vezes desafia sua capacidade de controlar corpo e mente. Para aprofundar essa análise, é importante observar alguns excertos da situação 1, examinando de perto os diálogos que ocorreram e as respostas dos alunos durante a interação.

Situação 1		Observações
Linhas	Excertos	
L9- L10	“Pra quê eu preciso prestar atenção nessa aula de bosta?”	O comentário de Lucas, embora impregnado de frustração, revela uma desconexão mais profunda com o conteúdo apresentado, indicando que ele não percebe o material como relevante em sua vida. Essa percepção pode ser ainda mais acentuada pelos desafios que ele enfrenta devido ao TDAH e à Síndrome de Tourette. Como Linde (1993) <sup>26</sup> aponta, a coerência narrativa é construída pela integração entre as experiências pessoais e os novos conhecimentos adquiridos. Nesse contexto, a ruptura expressa por Lucas indica uma falha na conexão entre o que está sendo ensinado e sua realidade cotidiana, o que sugere uma resistência à aprendizagem. Sob a ótica do letramento crítico, essa resistência destaca a necessidade de reavaliar como o currículo dialoga com as vivências dos alunos, sublinhando a importância de uma educação que vai além da simples transmissão de conteúdos, integrando-se às realidades
L13- L14	“Pessoal, o Lucas perguntou por que ele precisa prestar atenção na aula”.	Ao repetir a fala de Lucas, busquei não apenas desarmar uma situação potencialmente conflituosa, mas também transformá-la em uma oportunidade de reflexão coletiva. Essa escolha está profundamente enraizada nos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire, que vê o diálogo como um caminho para a construção do conhecimento e a conscientização. Além disso, esta abordagem reflete uma prática decolonial ao

<sup>26</sup> Linde argumenta que "a coerência é uma propriedade dos textos; ela deriva das relações que as partes de um texto mantêm entre si e com o texto como um todo, assim como da relação que o texto mantém com outros textos de seu tipo" (Linde, 1993, p. 12, tradução minha).

No original: "*coherence is a property of texts; it derives from the relations that the parts of a text bear to one another and to the whole text, as well as from the relation that the text bears to other texts of its type*"

		considerar e valorizar a voz do aluno no processo educativo. Ao trazer a fala de Lucas para o centro da discussão, legitima-se suas dúvidas, abrindo espaço para uma análise coletiva do valor e da relevância do conteúdo, promovendo um ambiente onde todos têm a oportunidade de participar e refletir.
L19- L20	“Bruna, dá logo uma advertência pra ele e deixa a gente ver o filme”.	A fala de Théo, ilustra a expectativa comum de que comportamentos inadequados sejam corrigidos imediatamente por meio de expectativas, contrasta com a escolha de não punir Lucas, mas sim de buscar uma compreensão mais profunda de suas motivações. Essa abordagem pedagógica, que valoriza o desenvolvimento socioemocional e o diálogo em vez da mera imposição de regras, reflete os princípios do letramento crítico, que nos ensina a questionar normas determinadas e a buscar soluções que promovam o entendimento e a consciência crítica, ao invés de simplesmente fortalecer a autoridade.
L28- L30	“Quando saímos da sala, perguntei se ele estava se sentindo bem, e o motivo de suas palavras. Em um primeiro momento, ele evitou contato com os olhos e não disse uma palavra, apenas abaixou a cabeça.”	Levar Lucas para fora da sala foi uma decisão pensada para oferecer um ambiente onde ele pudesse se expressar livremente, sem a pressão dos olhares dos colegas. Essa ação reflete uma abordagem que prioriza o bem-estar emocional dos alunos, reconhecendo que a aprendizagem efetiva só pode ocorrer em um ambiente onde os alunos se sintam seguros e compreendidos. Ao adotar essa postura, a prática decolonial é evidenciada na medida em que se busca valorizar as experiências individuais de Lucas e respeitar seu tempo e espaço para se expressar. O diálogo foi privilegiado sobre a punição, mostrando que a educação deve ser um processo inclusivo, que respeita as diferenças e promove a equidade dentro do ambiente escolar.

Ao refletir sobre essa situação, percebo que minha atitude foi fundamental para transformar um momento potencialmente disruptivo em uma oportunidade de diálogo e compreensão mútua. Dessa forma, mantive uma postura calma e reflexiva diante do comentário de Lucas, que poderia ser considerado desrespeitoso por muitos. Esse comportamento reflete uma abordagem pedagógica que valoriza o diálogo e a compreensão, em vez de uma reação punitiva imediata. Ao repetir a fala de Lucas sem julgá-lo, busquei neutralizar a carga negativa do comentário e, assim, abrir espaço para um diálogo construtivo, minimizando o impacto da fofoca e direcionando a atenção para a questão subjacente.

Além disso, minha indagação direta a Lucas sobre sua insatisfação promoveu uma abordagem dialógica e investigativa, buscando entender as raízes do comportamento ao invés de simplesmente punir a atitude disruptiva. Para isso, decidir conversar com Lucas fora da sala, conforme detalhado no excerto adicional, foi uma estratégia deliberada para criar um espaço seguro, longe das pressões dos colegas, onde ele pudesse se expressar sem medo de julgamentos. Essa ação, portanto, demonstra uma postura de cuidado e respeito pelo aluno, reforçando uma abordagem humanista na gestão de conflitos e, ao mesmo tempo, evitando a exposição desnecessária, o que preserva a dignidade do aluno e promove uma resolução mais eficaz.

Nesse contexto, Schön (1983) defende que a prática reflexiva consiste em um processo contínuo no qual o profissional analisa suas ações e decisões para aprimorar sua prática. Assim, ao refletir sobre o ocorrido com Lucas, minha intenção não era apenas entender o que aconteceu, mas também ajustar minhas abordagens futuras para melhor atender às necessidades dos alunos. Essa prática reflexiva me levou a perceber que a intervenção fora da sala não foi apenas uma solução para o conflito imediato, mas também uma oportunidade para revisar e melhorar minha prática pedagógica, garantindo que ela seja cada vez mais inclusiva e centrada no aluno.

Ademais, a reação dos colegas, inicialmente curiosos e depois surpresos pela minha falta de punição imediata, revela uma expectativa de que ações inadequadas sejam punidas instantaneamente. A fala de Théo, sugerindo uma advertência, reforça essa percepção. No entanto, minha abordagem desafiou essa expectativa e promoveu um ambiente onde a compreensão e o diálogo são valorizados. Como argumenta Gordon (1974), a disciplina não deve ser imposta como uma forma de controle, mas ensinada como uma habilidade social que os alunos devem desenvolver. Ao escolher o diálogo em vez da punição, busquei ensinar Lucas e seus colegas que o respeito e a compreensão mútua são fundamentais para uma convivência harmoniosa e produtiva em sala de aula.

Além disso, a abordagem adotada está em consonância com os princípios da pedagogia crítica de Freire (1989), que ressalta a importância do diálogo como ferramenta de conscientização e transformação social. Freire defende que a "leitura do mundo" antecede a leitura da palavra, sugerindo que o processo educativo deve ser profundamente conectado às realidades e experiências dos alunos, para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa. Ao optar pelo diálogo com Lucas, não apenas respondi ao desafio imediato, mas também contribuí para a construção de um ambiente educacional em que as vozes dos alunos são ativamente ouvidas e respeitadas.

Além disso, a reflexão sobre esse episódio me levou a considerar as implicações da prática decolonial, conforme discutido por Monte Mór (2015), que sugere uma revisão das abordagens pedagógicas tradicionais para incorporar perspectivas que valorizem as identidades locais e os contextos culturais dos alunos. Como já mencionado, essa prática busca descolonizar o currículo e as metodologias educacionais, promovendo uma educação mais justa e igualitária. Assim, ao adotar uma abordagem que prioriza o diálogo e a compreensão, estou me engajando em uma pedagogia que não apenas reconhece, mas também valoriza a diversidade de perspectivas presentes em minha sala de aula, criando um espaço onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas.

Ainda, ao chegar em casa e refletir sobre o ocorrido, novas questões surgiram. Perguntei-me: será que essa abordagem é eficaz em longo prazo? E, mais importante, como equilibrar a compreensão com a necessidade de manter a ordem e o respeito em sala de aula? Essas reflexões me levaram a considerar a necessidade de continuar buscando formas de melhorar minha prática pedagógica, sempre com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo para todos os alunos. Ademais, a situação me fez perceber que a gestão de conflitos não é apenas sobre a aplicação de regras, mas sobre o desenvolvimento de um ambiente onde cada aluno se sinta ouvido e respeitado, o que pode exigir abordagens personalizadas e sensíveis às necessidades individuais.

Ao analisar as situações vivenciadas em sala de aula, como a interação com Lucas, torna-se relevante refletir sobre os critérios fundamentais da narração, conforme discutido por Charlotte Linde (1993), que incluem coerência e continuidade. A narrativa construída em sala de aula deve ser compreensível tanto para o professor quanto para os alunos. No caso específico de Lucas, seu questionamento provocador ("Pra quê eu preciso prestar atenção nessa aula de bosta?") indica uma desconexão entre o conteúdo abordado e a relevância percebida por ele. Neste contexto, a gestão da sala de aula e a relação professor-aluno são profundamente influenciadas pelo clima escolar, conforme evidenciado por estudos recentes, que mostram que um ambiente escolar positivo facilita uma abordagem mais dialógica e inclusiva, permitindo que a autoridade do professor seja vista como facilitadora e não opressiva (Porol; Tagadiad, 2023).

Outrossim, essa dinâmica torna-se evidente na maneira como as/os alunas/os interagem após o comentário de Lucas. Ao abrir o debate público sobre a questão de Lucas para a turma, o professor adota uma estratégia pedagógica que desafia a expectativa tradicional de uma solução autoritária e imediata. Contudo, ao observar a reação coletiva da turma, o professor percebe a necessidade de uma intervenção mais individualizada, visando preservar a dignidade

do aluno em situações de conflito. Dessa maneira, compreender as razões por trás do comportamento de Lucas revela a importância de um currículo relevante e envolvente, que fortaleça a relação entre o aluno e o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a análise da situação 1 oferece uma compreensão mais aprofundada de como essas interações refletem a dinâmica social e pedagógica em sala de aula. A seguir, apresento, de modo detalhado, alguns trechos, que ilustram como essas dinâmicas influenciam a construção do ambiente educacional e o papel do professor na mediação dessas relações:

<b>Situação 1</b>		<b>Observações</b>
<b>Linhas</b>	<b>Excertos</b>	
L18- L20	“Após a fala de Lucas, ouvi Enzo perguntando, em forma de fofoca, aos colegas, se ouviram a fala de Lucas. Alguns disseram que não, e perguntaram o que Lucas havia dito.”	Quando ouvi Enzo espalhando a fala de Lucas entre os colegas, percebi como rapidamente a situação se transformou em uma tensão social na turma. Esse tipo de dinâmica é comum em grupos, especialmente quando alguém se expressa de maneira que desafia o status quo. No meu papel e contexto como educadora, percebi que era importante intervir para evitar que a situação se descontrolasse e se tornasse um fator de desagregação, usando a situação como uma oportunidade para promover o diálogo e a reflexão conjunta.
L20- L23	“Para não gerar comentários julgadores para Lucas, eu repeti a fala dele e disse: ‘Pessoal, o Lucas perguntou por que ele precisa prestar atenção na aula’.”	Ao optar por repetir a fala de Lucas para tora a turma, sem emitir um julgamento em minha prosódia, tinha como intenção desarmar a situação e evitar que a negatividade se propagasse. Estava ciente de que, se deixasse a observação de Lucas sem uma intervenção reflexiva, os comentários das/os outras/os alunas/os poderiam rapidamente transformar-se em algo prejudicial. Inspirada pelos ensinamentos de Freire (1987), que enfatiza a importância do diálogo como ferramenta de conscientização e transformação, busquei criar um espaço onde Lucas pudesse se expressar sem receio de ser punido ou julgado de imediato. Essa abordagem permitiu que a turma refletisse sobre o significado mais profundo da pergunta de Lucas, promovendo um ambiente de aprendizagem onde o diálogo é valorizado como um meio de construir compreensões mais amplas e inclusivas.
L24- L27	“Ao abrir para a turma o assunto trazido por Lucas, senti que houve um sentimento de	Ao decidir expor a questão de Lucas para a turma, percebi um choque imediato entre os alunos, talvez devido à expectativa de uma resposta mais autoritária da minha parte. No entanto, ao

	<p>choque por parte dos (as) estudantes...”</p>	<p>transformar essa situação em uma oportunidade para o debate, meu objetivo foi desafiar essas expectativas tradicionais, promovendo um espaço onde o conhecimento pudesse ser construído de forma coletiva. A intenção era clara: criar um ambiente onde todas as vozes, incluindo a de Lucas, fossem ouvidas e respeitadas. Essa abordagem está em linha com a pesquisa de Pereira e Felicetti (2022), que defendem a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do saber. Ao adotar essa estratégia, busquei não apenas resolver o conflito imediato, mas também fomentar uma cultura de diálogo e respeito mútuo em sala de aula, o que é essencial para o desenvolvimento de competências profissionais em contextos educacionais.</p>
L27-L30	<p>“Decidi que era hora de conversar com Lucas fora da sala de aula, pois é uma postura que sempre adoto para evitar mais exposição quando há algum(a) aluno(a) agindo 'fora do padrão'.”</p>	<p>Ao tirar Lucas da sala para uma conversa particular, meu objetivo era proteger sua dignidade e evitar que ele se sentisse ainda mais exposto diante dos colegas. Essa decisão não foi tomada de forma impulsiva, mas sim baseada em uma compreensão profunda das dinâmicas de sala de aula que fui desenvolvendo ao longo dos anos. Muitas vezes, a melhor forma de lidar com situações difíceis é em um ambiente mais privado, onde o aluno pode se abrir sem sentir o peso do julgamento dos colegas. Essa prática, que envolve a preservação do aluno em situações de conflito, é fundamental na construção de uma autoridade baseada no respeito e na empatia. Esse enfoque reflete os princípios discutidos por Miljenović, Travar e Opsenica (2024), que apontam que a gestão de sala de aula eficaz depende não apenas das estratégias de controle, mas também da capacidade do professor de criar um ambiente seguro e acolhedor. Eles defendem que a autoridade em sala de aula deve ser exercida de maneira que promova o crescimento emocional dos alunos, o que se alinha com a minha prática de abordar conflitos de forma privada e respeitosa. Dessa maneira, a autoridade não é vista como um meio de repressão, mas como uma ferramenta para apoiar o desenvolvimento integral do aluno.</p>
L30-L32	<p>“Neste momento, ele pediu desculpas, disse que falou aquelas palavras porque não gosta de texto de ficção</p>	<p>Quando Lucas finalmente revelou que sua frustração não era com a aula em si, mas com o conteúdo que já lhe era familiar, ficou claro para mim que o desafio estava em tornar o currículo</p>

	científica, que já conhecia o filme e queria assistir a outro título.”	mais relevante e interessante para ele. Essa experiência reforçou minha convicção de que, como educadora, precisamos estar atentos às necessidades e interesses dos alunos, adaptando nossas abordagens para garantir que todos se sintam engajados e valorizados no processo de aprendizagem, conforme argumenta Giroux (2011).
--	--	--

Portanto, ao analisar os excertos da Situação 1 de Lucas, fica claro como as interações em sala de aula revelam a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere e responda às dinâmicas sociais e emocionais. Exercendo a autoridade com empatia e respeito, o professor não apenas mantém a ordem, mas também cultiva um ambiente de aprendizagem que se caracteriza por sua inclusividade e capacidade de transformação. Nesse contexto, o espaço escolar se redefine como um local de construção coletiva de saberes, onde as relações de poder são questionadas e negociadas criticamente, assegurando que o processo educacional tenha um impacto profundo e libertador. Essas interações nos levam a ser mais sensíveis às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ensino que vai além do conteúdo acadêmico, tocando nas experiências e vivências que cada estudante traz consigo.

Ao privilegiar o diálogo, o professor não só desativa possíveis conflitos, mas também fomenta um ambiente de reflexão crítica. Aukerman (2012) sugere que o engajamento dialógico altera a percepção da autoridade, encorajando diversas perspectivas e criando um espaço onde os alunos são motivados a questionar suas realidades. De forma semelhante, Barjesteh e Niknezhad (2020) discutem como práticas pedagógicas baseadas no diálogo promovem a escrita crítica e criativa, redefinindo o papel dos alunos como participantes ativos na construção do conhecimento. Ao incorporar essas abordagens, o professor desafia estruturas opressivas, emancipando tanto os alunos quanto a si mesmo, conforme descrito por Chow et al. (2003). Desse modo, a sala de aula se transforma em um espaço de emancipação e crescimento mútuo, onde as relações de poder são constantemente revisitadas de forma crítica, assegurando um processo educacional decolonial.

No caso de Lucas, sua fala disruptiva e a subsequente transformação em objeto de fofoca destacam a importância de uma intervenção pedagógica que promova a coesão social por meio do diálogo. Tal abordagem reforça a ideia de que a autoridade do professor deve funcionar como facilitadora do aprendizado, e não como um mecanismo de repressão.

Finalmente, as práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, como enfatizado por Pattison-Meek (2016), são cruciais para a mediação de conflitos e para a criação de um

ambiente educacional que respeita a diversidade e promove a inclusão. Ao adotar essas estratégias, o professor não apenas preserva a dignidade dos alunos em situações de conflito, mas também estabelece uma escola que capacita os alunos a serem agentes de transformação social, consolidando um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e emancipador.

### **3.2 Diário de bordo: Narrativa 2 – “Eu não aguento mais a sala de aula: sentimentos docentes, angústias, decisões e abandono da profissão**

No espaço entre o ideal e o real da educação, onde se misturam esperanças e frustrações, formam-se laços que refletem tanto o brilho dos sonhos quanto o peso silencioso do cotidiano docente. Nesse ambiente, cada interação existente se desdobra em mais do que simples palavras; são trocas que ressoam inquietações, revelando as nuances da vida escolar que raramente são vistas de fora. Assim, a narrativa encontrada aqui, captura essas conexões, transformando conversas, desabafos e partilhas de experiências em um espelho que reflete angústias e dilemas. É nesse entrelaçar de vozes que tento compreender e suportar os desafios de uma profissão que, ao mesmo tempo que nos forma, também nos desafia a cada dia.

Conheci Cecília em 2015, quando fui selecionada como monitora de português em uma escola particular do Rio de Janeiro, onde ela já atuava como monitora de inglês há um ano, e trabalhamos juntas até hoje, 2024. Desde o início, nossa convivência foi marcada por uma parceria que se fortalecia com o tempo. Pouco depois, fomos ambas efetivadas como professoras — Cecília em 2017 e eu em 2018. Com entusiasmo e uma certa ingenuidade típica de quem começa na profissão, abraçamos essa nova fase com o desejo genuíno de transformar o mundo através da educação.

Entretanto, em meio a esse fervor inicial, após sermos efetivadas, houve um momento, em 2019, que mudou a forma como enxergávamos nossa escolha profissional. Recordo-me de uma conversa na sala dos professores, quando um experiente professor de matemática, com mais de 40 anos de carreira, nos dirigiu palavras que ainda ecoam em mim: “Vocês têm certeza de que querem continuar na educação? A sala de aula que eu entrei não é mais a mesma, pensem bastante para não se arrependerem no futuro. Para mim já não tem mais tempo, mas vocês, que estão começando, têm que pensar muito; é uma vida muito sofrida.” Suas palavras, carregadas de cansaço e desilusão, nos atingiram como um choque inesperado e, naquele instante, sentimos o impacto de uma realidade que até então ignorávamos. Era como se, de repente, o peso de sua

experiência lançasse uma sombra sobre nosso entusiasmo juvenil, questionando a certeza com que abraçávamos a profissão.

Assim, o impacto das palavras do professor Almeida foi profundo, funcionando como um alerta que nos levou a refletir sobre o futuro que estávamos traçando. Naquele momento, surgiu entre nós um compromisso tácito: jamais desencorajariamos novas/os professoras/es com o mesmo tom de desilusão, pois acreditávamos que o idealismo poderia, de alguma forma, prevalecer sobre o desgaste cotidiano. Ainda envolvidas pelo otimismo do início, não queríamos admitir a possibilidade de um dia nos sentirmos tão desalentadas. No entanto, aquela conversa deixou marcas profundas; plantou uma dúvida silenciosa que, aos poucos, começou a germinar dentro de nós.

Com o passar do tempo, nossas trajetórias, que inicialmente eram impulsionadas por sonhos comuns, começaram a se deparar com uma realidade mais dura do que imaginávamos. Enquanto lecionávamos em duas escolas privadas no Rio de Janeiro, enfrentávamos não só as longas horas de trabalho, mas também o desgaste do transporte público lotado e a constante pressão por resultados. Por isso, aquilo que um dia nos parecia um ideal compartilhado foi, aos poucos, se transformando em um ciclo de cansaço e frustração. Além disso, as palavras do professor Almeida, que antes soavam distantes, gradualmente começaram a se infiltrar em nossas conversas e pensamentos, trazendo à tona dúvidas sobre o propósito da nossa escolha profissional. Dessa forma, o sonho de transformar vidas pela educação, que nos movia desde o início, agora se via continuamente desafiado pela dura realidade de uma rotina que exigia muito mais do que estávamos preparadas para oferecer.

Diante desse cenário, recorro a Linde (1993), que apresenta as narrativas de vida não apenas enquanto relatos de experiências, mas sobretudo como tentativas de organizar e dar sentido ao caos que enfrentamos. Nesse processo, nossas histórias funcionam como um mecanismo para reinterpretar o que vivemos, criando uma coerência que nos ajuda a sustentar nossas práticas, especialmente quando a realidade desafia nossos ideais. Da mesma forma, Bruner (1990) afirma que as narrativas pessoais não apenas descrevem o passado, mas também moldam continuamente nossa compreensão do presente, servindo como âncoras em tempos de incerteza. Portanto, ao narrarmos nossas vivências, não estamos apenas lembrando, mas também reconfigurando o que fazemos e no que acreditamos.

Além disso, essa perspectiva é reforçada por Ricoeur (1991), que também sugere que contar nossas histórias é uma forma de reorganizar nossa existência, principalmente quando confrontadas/os com adversidades que nos desestabilizam. As narrativas, portanto, tornam-se uma forma de resistência e adaptação, permitindo-nos seguir adiante, mesmo quando o

cotidiano parece desafiador. Assim, através da narrativa, conseguimos não apenas enfrentar, mas também reformular nossas trajetórias, encontrando novas formas de entender e lidar com os desafios diários.

Antes de iniciar a narrativa aqui compartilhada, ofereço aos leitores novamente meus comentários sobre o perfil dos participantes e o contexto da narrativa:

### *Perfil dos participantes*

#### **1. Cecília**

Colega de longa data da narradora e amiga próxima, Cecília é uma professora apaixonada pela educação, mas profundamente marcada pelo desgaste emocional e físico da profissão. Sua vulnerabilidade e sinceridade refletem a complexidade de equilibrar as demandas da sala de aula e as próprias expectativas.

#### **2. A Sala dos Professores**

Um espaço de trégua e troca para os educadores, onde convivem momentos de reflexão e fragmentos de desabafo. Neste cenário, as vozes das colegas ao fundo simbolizam o fardo compartilhado entre os que dividem a mesma profissão.

### *Contexto da narrativa*

Cecília sempre foi minha parceira de conversas nos raros momentos de pausa durante o trabalho. Em uma sexta-feira particularmente cansativa, ela desabafou comigo na sala dos professores: “Eu não aguento mais. Não quero mais a sala de aula.” Suas palavras foram diretas, carregadas de um cansaço que ia além da rotina. Naquele momento, percebi que não era apenas ela — eu também me sentia desgastada pela sobrecarga, pelas cobranças e pela sensação de nunca dar conta de tudo.

Conversamos sobre como a profissão, que antes nos entusiasmava tanto, havia se tornado uma fonte de exaustão. Começamos a questionar se ainda havia espaço para mudar de rumo, ou se estávamos apenas nos rendendo ao peso de uma rotina que não parecia ter saída. Aquela conversa marcou o início de uma reflexão mais profunda sobre nossas escolhas e o que ainda era possível transformar em nossas vidas.

A seguir, compartilho a narrativa desenvolvida a partir desta conversa que tive com Cecília, inspirada por uma experiência que revela as angústias e desafios enfrentados no cotidiano docente.

### Narrativa 2: Cecília e nosso sentimento mútuo

L1 Em uma sexta-feira comum, no final de um longo dia de trabalho, eu e Cecília  
L2 nos encontramos na sala dos professores durante o intervalo entre as últimas  
L3 aulas. Era um dos poucos momentos do dia em que podíamos nos sentar e trocar  
L4 algumas palavras, refletindo sobre o que havíamos vivenciado nas turmas e  
L5 compartilhando impressões sobre nossas rotinas. A sala estava relativamente  
L6 tranquila naquele dia, com apenas algumas colegas ao fundo, aproveitando o  
L7 tempo para corrigir provas ou organizar materiais. A exaustão estava estampada  
L8 em nossos rostos. Havíamos passado por uma semana intensa, marcada por uma  
L9 sequência de aulas exigentes, elaboração de provas e correções que pareciam  
L10 não ter fim. Quando nos sentamos, Cecília parecia especialmente abatida. Ela  
L11 se acomodou em uma das cadeiras ao lado da mesa de café, e eu pude notar que  
L12 seu olhar estava perdido, como se estivesse em outro lugar, distante das  
L13 preocupações imediatas. Parecia haver algo mais pesado em sua mente, além da  
L14 carga habitual de trabalho. Enquanto pegava uma xícara de café, tentei iniciar  
L15 uma conversa casual, como fazíamos em tantas outras ocasiões, perguntando  
L16 sobre o dia dela. Cecília demorou a responder, e quando finalmente o fez, suas  
L17 palavras vieram carregadas de uma sinceridade que raramente tínhamos a  
L18 oportunidade de expressar em meio à correria diária. “Eu não aguento mais”,  
L19 disse ela, com um tom de voz que misturava cansaço e frustração. “Não quero  
L20 mais a sala de aula, não quero isso para minha vida. Estou cansada, esgotada,  
L21 exausta de ter que dar conta de tudo e de ter a sensação de que não estou dando  
L22 conta de nada.” As palavras de Cecília ecoaram na sala, e por um momento,  
L23 houve silêncio. Fiquei surpresa com o desabafo dela, mas ao mesmo tempo, me  
L24 vi refletindo sobre a profundidade de suas palavras. Nos últimos anos, a rotina  
L25 escolar havia se tornado cada vez mais exigente. O acúmulo de tarefas, as  
L26 cobranças constantes e a falta de reconhecimento adequado para o esforço  
L27 despendido eram realidades que nos afetavam diariamente. Havia uma sensação  
L28 crescente de que, por mais que nos esforçássemos, os resultados não  
L29 correspondiam às expectativas — nossas e dos outros. Compartilhei com  
L30 Cecília que eu também vinha sentindo o peso dessa rotina de forma mais  
L31 intensa. Comentei sobre a sensação de estar sempre sobrecarregada, de não  
L32 conseguir cumprir todas as responsabilidades com a qualidade que esperava de  
L33 mim mesma. Essa conversa, que começou de forma inesperada, se transformou  
L34 em um momento de reflexão mútua, no qual ambas começamos a discutir como  
L35 nossa visão sobre a profissão havia mudado ao longo dos anos. Quando  
L36 começamos como monitoras, havia um entusiasmo genuíno pela educação, uma  
L37 vontade de fazer a diferença e contribuir para a formação das/os alunas/os.  
L38 Porém, com o passar do tempo, o desgaste físico e emocional passou a minar  
L39 essa motivação inicial. A realidade das longas horas de trabalho, a necessidade  
L40 de conciliar múltiplas responsabilidades e a sensação de que estávamos sempre  
L41 correndo contra o tempo começaram a pesar cada vez mais. A ideia de que  
L42 talvez tivéssemos escolhido o “caminho errado” começou a surgir em nossas  
L43 conversas, e a dúvida sobre o que fazer a seguir passou a nos acompanhar em  
L44 todos os momentos. Nos dias seguintes, essa conversa não saiu de nossos  
L45 encontros. Passamos a trocar mensagens fora do horário de trabalho,  
L46 questionando se ainda havia espaço para uma mudança de rumo em nossas  
L47 vidas. Discutíamos sobre as possíveis alternativas: continuar na educação, mas  
L48 em outras funções, buscar novas formações ou até mesmo mudar  
L49 completamente de área. No entanto, a incerteza sobre o futuro e o medo de

L50	arriscar algo novo nos mantinham presas a uma rotina que, embora exaustiva,
L51	era familiar. A pergunta que começou a nos perseguir, e que passou a ser um
L52	ponto central de nossas conversas, era: "Será que ainda é possível mudar?"
L53	Tínhamos investido tanto tempo e esforço na educação, que a ideia de
L54	recomeçar em outro campo parecia, e ainda parece, assustadora. Ao mesmo
L55	tempo, a perspectiva de continuar em um caminho que não nos trazia mais
L56	satisfação era igualmente desanimadora. A dúvida sobre se estávamos no lugar
L57	certo, ou se era "apenas" o desgaste da profissão, tornou-se uma questão que
L58	levávamos para casa, para nossas famílias, e que afetava nosso bem-estar em
L59	todos os aspectos. A incerteza se tornava mais palpável a cada dia, mas também
L60	sabíamos que as decisões que tomássemos ali poderiam impactar
L61	profundamente nossas vidas. A conversa que tivemos naquela sexta-feira foi um
L62	ponto de virada. Ela não resolveu nossas dúvidas, mas trouxe à tona a
L63	necessidade de enfrentá-las. A partir dali, o que antes era uma inquietação
L64	silenciosa se tornou um tema recorrente, e começamos a buscar, juntas,
L65	respostas para as perguntas que nos acompanham até hoje.

A conversa com Cecília expõe claramente as angústias que permeiam a vida docente, refletindo não apenas um desabafo pessoal, mas também um espelho de um cenário mais amplo de insatisfação, desvalorização e desgaste que afeta muitas/os professoras/es no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro. Além disso, o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro (SINPRO-RJ), abriu, em 2024, a promoção de uma campanha salarial que enfatiza a valorização integral do magistério, reconhecendo que o trabalho das/os professoras/es se estende muito além da sala de aula e, portanto, a remuneração deve refletir essa realidade. Essa iniciativa surge em resposta à crescente pressão sobre as/os docentes, que, por sua vez, enfrentam condições de trabalho difíceis, o que, somado à falta de reconhecimento, contribui para o aumento do abandono da profissão (SINPRO-RJ, 2024). Nesse sentido, os desabafos de Cecília e as nossas conversas refletem um ponto de inflexão, onde o desgaste cotidiano e a constante necessidade de tomar decisões desafiadoras acabam por questionar a continuidade na carreira docente.

Os quadros a seguir exploram essas complexidades por meio de reflexões sobre os excertos selecionados da narrativa 2, examinando os sentimentos docentes, as decisões diárias e o impacto emocional que leva muitos a reconsiderar seu lugar na profissão.

i- Sentimentos docentes e angústias

Linhas	Excerto	Reflexões
17-18	“Eu não aguento mais... não quero isso para minha vida.”	Entendo esse desabafo como demonstração de um profundo esgotamento emocional que vai além do cansaço físico, mostrando como o ambiente escolar muitas vezes se torna um espaço de constante pressão e frustração. Essa fala de

		Cecília evidencia o impacto de um sistema educacional que ignora as vozes das /os professoras /es, transformando a sala de aula em um cenário de resistência silenciosa. No contexto do letramento crítico, é possível ver essa manifestação como uma forma de contestação contra práticas que desumanizam e desconsideram as realidades vividas pelas/os docentes. Conforme apontado por Simões e Cardoso (2022), o desgaste emocional é uma das principais razões para o abandono da profissão docente no Brasil, reforçando a urgência de uma revalorização do papel das /dos educadoras /es.
19-20	“Estou cansada, esgotada, exausta de ter que dar conta de tudo...”	Aqui, a fala de Cecília expressa uma sobrecarga que vai muito além das responsabilidades pedagógicas, refletindo uma carga invisível que recai sobre as /os professoras /es. A partir de uma perspectiva decolonial, essa exaustão pode ser vista como uma consequência de um sistema que historicamente marginaliza e silencia as /os educadoras /es, impondo-lhes padrões que desconsideram suas realidades concretas. Além disso, essa sobrecarga é intensificada pela constante necessidade de cumprir metas e demandas que pouco dialogam com o contexto em que a /o docente está inserido. Ramos et al. (2023) destacam que o aumento das exigências sem o devido suporte impacta diretamente a saúde mental das /os professoras /es, contribuindo para um ciclo de desgaste e desmotivação.
22-23	“Nos últimos anos, a rotina escolar havia se tornado cada vez mais exigente...”	Essa fala reflete um agravamento das condições de trabalho, onde as demandas impostas as /os professoras /es crescem sem um correspondente apoio institucional. Do ponto de vista crítico, isso destaca como a lógica educacional neoliberal sobrecarrega as /os docentes, impondo-lhes responsabilidades desproporcionais que muitas vezes inviabilizam a prática pedagógica. Além disso, essa intensificação das exigências leva a uma sensação de inadequação e minando o sentido de pertencimento. Nesse sentido, Benevides-Pereira (2012) observa que esse cenário contribui para o afastamento emocional das /os professoras /es, que se veem em um constante conflito entre o desejo de educar e a realidade de um sistema que as/ os sobrecarrega.

ii- Decisões e abandono da profissão

<b>Linhas</b>	<b>Excerto</b>	<b>Reflexões</b>
38-39	“A ideia de que talvez tivéssemos escolhido o ‘caminho errado’...”	A fala de Cecília expressa um profundo sentimento de desencanto, frequente entre professoras /es que se veem presas /os entre o ideal de ensinar e as dificuldades da prática cotidiana. Não se trata apenas de um cansaço físico; atinge diretamente as motivações de quem acreditou estar contribuindo para um futuro melhor através da educação. Além disso, a falta de reconhecimento e o ambiente

		desgastante transformam a sala de aula em um espaço de desvalorização, fazendo com que muitas /os docentes considerem o abandono da profissão como uma saída viável. Nesse cenário, Souza e Lucca (2021) mostram que esse aumento do abandono está diretamente ligado à ausência de suporte adequado e à contínua desvalorização do trabalho das /os professoras /es, intensificando o sentimento de alienação e desmotivação entre as /os educadoras /es
43-44	“Discutíamos sobre as possíveis alternativas: continuar na educação, mas em outras funções...”	As conversas sobre buscar novas funções dentro da educação se relacionam não apenas com o desejo de manter a conexão com a área, mas também representam uma tentativa de reencontrar-se nela atuando em espaços menos opressivos do que a sala de aula. Para muitos, mudar de função é uma forma de preservar o desejo de contribuir, mas em um ambiente onde a prática possa ser exercida com mais autonomia e menos sobrecarga emocional. Essa transição para áreas administrativas ou de suporte pedagógico surge como uma resposta à sobrecarga que caracteriza a experiência atual na sala de aula. Para muitas /os professoras /es, essas alternativas são vistas como formas de resistência, permitindo que continuem a fazer parte do campo educacional de maneira sustentável (Rojas et al., 2024)
46-48	“A pergunta que começou a nos perseguir, e que passou a ser um ponto central de nossas conversas, era: ‘Será que ainda é possível mudar?’”	O questionamento sobre a possibilidade de mudança remete a uma sensação de aprisionamento dentro de um sistema que desgasta e aliena as /os professores. Essa dúvida carrega um peso emocional significativo, pois o desejo de transformação se choca com a realidade das condições de trabalho, que muitas vezes parecem inalteráveis. Além disso, para muitas /os docentes, essa sensação de impotência e a falta de perspectiva acaba gerando uma crise profissional, em que a vontade de contribuir para uma sociedade melhor esbarra nas barreiras estruturais do sistema educacional. Nesse sentido, estudos apontam que o esgotamento psicológico e a falta de perspectivas concretas de melhoria são fatores determinantes para o abandono da carreira docente (Simões & Cardoso, 2022).

iii- Desvalorização docente

<b>Linhas</b>	<b>Excerto</b>	<b>Reflexões</b>
17-19	“Eu não aguento mais”, disse ela, com um tom de voz que misturava cansaço e frustração. “Não quero mais	O desabafo de Cecília vem de um esgotamento profundo, que não se limita ao cansaço físico, mas envolve uma sensação de alienação e perda de propósito. Essa fala, carregada de frustração,

	<p>a sala de aula, não quero isso para minha vida.”</p>	<p>evidencia a desvalorização sistêmica que afeta a prática docente, onde a falta de reconhecimento e a pressão por resultados acabam por transformar a sala de aula em um espaço de desgaste contínuo. Oliveira e Barcelos (2024) destacam que, no contexto educacional brasileiro, o trabalho docente é constantemente atravessado por discursos neoliberais que intensificam o conflito entre as práticas críticas das /os professoras /es e as exigências institucionais, colocando a /o docente em uma posição de dominação e resistência. Esse cenário reflete como a desvalorização afeta não apenas a prática pedagógica, mas também o bem-estar emocional das /os educadoras /es, levando-as /os a repensar sua permanência na profissão.</p>
40-41	<p>“Nos dias seguintes, essa conversa não saiu de nossos encontros...”</p>	<p>A continuidade dessas conversas demonstra que a desvalorização docente não é uma experiência isolada ou passageira, mas um sentimento arraigado que permeia o cotidiano das /os professoras /es. As trocas entre colegas funcionam como um espaço de apoio e resistência silenciosa, onde as /os docentes tentam ressignificar suas experiências e encontrar algum sentido em meio à falta de reconhecimento. Oliveira e Barcelos (2024) apontam que a exigência de trabalho emocional das /os professoras /es, muitas vezes ignorada pelas políticas educacionais, contribui para um ciclo de desgaste emocional que reforça o isolamento e a frustração. Assim, a falta de valorização das práticas pedagógicas que consideram o contexto cultural e as realidades locais das /os professoras /es exacerba o sentimento de desamparo e alienação.</p>
51-52	<p>“A dúvida sobre se estávamos no lugar certo, ou se era ‘apenas’ o desgaste da profissão...”</p>	<p>A dúvida sobre a própria permanência na profissão evidencia uma crise de identidade que vai além das condições adversas de trabalho, revelando um profundo desalento em relação ao papel da /o professora /or na sociedade. Esse questionamento constante reflete a desconexão entre o que as /os docentes acreditam que deveriam fazer e o que, na prática, lhes é permitido. Mattos e Jucá (2023) ressaltam que essa desconexão é alimentada pela ausência de políticas que valorizem o conhecimento e as práticas locais, reforçando um modelo educacional colonial, que silencia as vozes de educadoras /es e subestima o valor de sua atuação. Como resultado, o desgaste emocional e a falta de reconhecimento se transformam em fatores decisivos que levam muitos a reconsiderar seu lugar na educação.</p>

De modo geral, a narrativa 2 expõe um desgaste que vai além da superfície, penetrando nas camadas mais profundas do que significa e representa a profissão docente. À medida que cada desabafo e questionamento se entrelaçam, formam um emaranhado de sentimentos que posiciona a/o professora/or em um terreno de incertezas: um espaço entre a continuidade e o abandono. Não se trata simplesmente de uma escolha binária, de um ser ou não ser; em vez disso, é um processo interno contínuo, onde os ideais de transformação se confrontam com a dura realidade do cotidiano escolar.

Nesse contexto, ao inserir a perspectiva decolonial, amplia-se o olhar sobre essas vivências, desafiando o sistema educacional que silencia e padroniza as vozes de professoras/es. Por isso, a decolonialidade nos convida a reimaginar a prática docente, reconhecendo as histórias individuais e o contexto cultural como elementos centrais na construção do saber. Assim, em vez de se conformar com as imposições externas, a/o professora/or se torna uma /um agente que, através de suas narrativas, resiste, afirma e constantemente reconstrói sua própria prática, seus próprios saberes, subvertendo a lógica que tenta aprisioná-la /o.

Ademais, a desconexão entre o sonho de educar e a vivência cotidiana gera uma crise que vai muito além do desgaste físico; com efeito, trata-se de um embate silencioso que questiona o próprio sentido da profissão. Ser professora é mais do que compartilhar conhecimento; é mediar o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos, formando cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar a sociedade. No entanto, quando o cotidiano desvaloriza esse papel, o sentido da docência passa a ser desafiado. Enquanto a falta de reconhecimento e a pressão constante criam um ambiente de alienação que desmotiva, essas mesmas condições plantam a necessidade de ressignificar o próprio fazer pedagógico. Nesse cenário, as conversas entre colegas e as reflexões íntimas não são meras trocas de frustrações, mas sim atos de resistência silenciosa que mantêm vivo o desejo de ensinar. Persistir em meio às adversidades torna-se, portanto, um gesto de reafirmação do valor transformador da educação, resgatando o propósito que sustenta a prática docente.

Portanto, o desafio não é apenas sobreviver ao desgaste, mas também encontrar novas formas de reinventar a educação, rompendo com as lógicas que desvalorizam o papel da/do professora/or. Diante da dúvida e do cansaço, surge a possibilidade de transformar o ato de ensinar em uma experiência de criação e liberdade. Ao narrar suas vivências, Cecília não apenas expõe o esgotamento, mas também afirma o direito de ser ouvida e de construir, dia após dia, uma educação que faça sentido para quem a vive. Em minha própria jornada, por vezes, encontro-me em momentos de exaustão, como quando, após mais uma jornada de aulas e deslocamentos intermináveis, me questiono sobre o impacto de meu trabalho. Mas, ao observar

as interações autênticas com as/os alunas/os, percebo que, apesar do cansaço, estou participando de algo maior, de uma troca que não se mede apenas por resultados acadêmicos, mas pelo vínculo e pela compreensão mútua que se estabelece.

Isso significa uma educação que não siga modelos distantes, mas que se conecte com as realidades diversas e concretas do cotidiano. Ao resistir às imposições de um sistema que muitas vezes tenta padronizar o ensino, a/o professora/or reafirma a importância de uma prática pedagógica que escute e dialogue com os alunos, respondendo às situações reais que surgem a cada dia em sala de aula. Assim, o processo educativo se torna algo vivo, capaz de se moldar aos desafios diários, sem perder de vista o que realmente importa: o encontro humano que acontece ali, entre quem educa e quem aprende.

### **3.3 Diário de bordo: Narrativa 3 – “Eu descobri que não odiava dar aula, odiava ter que me sustentar dando aula...”: idealismo e docência sem pressão financeira**

No cruzamento entre a vocação e a necessidade, a docência se revela uma trajetória desafiadora, marcada por sonhos de transformação e, simultaneamente, pelo peso das demandas financeiras que muitas vezes abafam a paixão pelo ensino. Nesse espaço, as trocas entre professoras/es não são meras conversas, mas diálogos que desvelam as tensões e os dilemas de uma profissão que exige muito além do que se vê. Quando Beatriz, uma colega que conheci na especialização, compartilhou comigo seu desabafo sobre as dificuldades de sustentar-se dando aula, suas palavras tocaram uma verdade que, até então, parecia latente em nossas vidas.

Conheci Beatriz em 2021, durante a pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) campus Nilópolis, e, embora nossa relação tenha sido construída no ambiente virtual, rapidamente se tornou um espaço seguro para discutirmos as complexidades de nossa prática docente. Em uma pausa nas aulas, o planejamento de um projeto acadêmico se transformou em um desabafo sobre a precariedade financeira que ambas enfrentávamos como professoras. Beatriz, que lecionava em duas grandes redes privadas do Rio de Janeiro, revelou, com um misto de desânimo e resignação, que seu problema não era dar aula, mas sim o fato de precisar sustentar-se através da docência. Suas palavras, ditas em um tom de quem carrega o peso de inúmeras experiências, refletiam a frustração que muitas/os educadoras/es sentem ao verem seu trabalho reduzido a uma luta diária pela sobrevivência.

A angústia expressa por Beatriz reflete um sentimento comum a docentes, que, como ela, se encontram divididas/os entre o ideal de ensinar e a dura realidade da desvalorização profissional. Ao ouvir suas palavras, não pude deixar de pensar na aridez retratada em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, onde a luta dos personagens contra a seca se torna uma metáfora poderosa da resistência e da sobrevivência em condições adversas (Ramos, 1938). Assim como Fabiano e sua família enfrentam uma terra que parece sugar toda esperança, as/os professoras/es, incluindo Beatriz e eu, lidam com um sistema que, ao negligenciar suas necessidades e esforços, transforma o ato de educar em uma batalha constante. A dureza do sertão de Ramos é, portanto, uma imagem que ressoa com a realidade daquelas/es que, apesar de sua vocação, são pressionadas/os pela precariedade e pela falta de reconhecimento, vivendo entre o que sonharam e o que a profissão se tornou.

Da mesma forma, a canção *Cálice*, de Chico Buarque e Gilberto Gil (1973), ressoa com a experiência de ser silenciada/o e oprimida/o, sentimentos que muitas/os educadoras/es conhecem bem ao terem suas vozes minimizadas por um sistema que pouco valoriza suas contribuições. Beatriz, ao falar sobre a frustração de precisar se sustentar como professora, revela a repressão silenciosa que muitas/os enfrentam: não apenas a econômica, mas também a simbólica, que desvaloriza o que fazem e as/os coloca em constante vigilância. O "cálice" de que fala a canção não é apenas uma referência à censura política, mas uma representação do sufocamento de qualquer possibilidade de liberdade e autonomia, algo que se manifesta na sala de aula quando a/o educadora/or se sente tolhida /o em sua prática.

Nesse viés, a docência, mais do que uma profissão, se transforma em um campo de resistência diária, no qual cada aula é uma reafirmação de nosso compromisso com o ensino, mesmo quando tudo parece nos puxar para baixo, como vimos também na narrativa anterior. Na presente narrativa, no entanto, destaco a questão da invisibilidade: ao recontar o que disse Beatriz, penso na educação enquanto um espaço de luta contra a invisibilidade e o silenciamento, onde persistimos não apenas por nós, mas também por cada aluna/o que ainda acredita no valor do que oferecemos. Ao compartilhar suas dores, Beatriz nos lembra que ser professora/or é, de certa forma, insistir em um ideal, mesmo que esse ideal seja constantemente testado pelas dificuldades financeiras e pela falta de reconhecimento. Seu desabafo é um chamado para que não nos deixemos calar, mas sim, que continuemos a ouvir ao que nos move, resistindo dia após dia.

Antes de iniciar a última narrativa aqui compartilhada, ofereço aos leitores meus comentários sobre o perfil dos participantes e o contexto da narrativa:

### *Perfil dos participantes/*

#### 1. Beatriz

Beatriz é uma professora experiente que passou por diversas escolas e enfrentou realidades desafiadoras no ensino. Apesar de amar a sala de aula, ela se sente exausta e frustrada com a dificuldade de sustentar-se financeiramente na profissão. Beatriz relata momentos de grande tensão, como a acusação de "doutrinação" por ter respondido a uma pergunta de um aluno sobre política. Após anos na docência, decidiu mudar de área e começou a trabalhar em administração pública, mas mantém uma conexão com a educação ao atuar como professora de redação em um pré-vestibular social. Sua trajetória reflete os desafios e dilemas enfrentados por muitos professores no Brasil.

#### 2. **O Sistema Educacional**

Embora não seja um personagem direto, o sistema educacional surge como um antagonista na história, representando a desvalorização dos professores, os baixos salários e as pressões que levam profissionais apaixonados como Beatriz a reconsiderarem suas escolhas de carreira.

### *Contexto da narrativa*

Conheci Beatriz durante a especialização, e logo nos tornamos amigas. Em uma conversa marcada para discutir um trabalho em dupla, o foco mudou rapidamente para um desabafo sobre as dificuldades financeiras de ser professora. Beatriz, com anos de experiência em diversas escolas, confessou que amava ensinar, mas odiava ter que sustentar-se dando aula.

Ela falou sobre o medo que sentiu ao ser acusada de “doutrinação” por uma direção escolar, simplesmente por ter respondido uma pergunta sobre seu voto. Apesar de ter deixado a sala de aula como profissão principal e ingressado na área de administração pública, ela ainda ensina redação em um pré-vestibular social. Sua história revela o peso da desvalorização da docência, mas também a paixão que a mantém conectada à educação, mesmo em novos caminhos.

A seguir, compartilho a narrativa desenvolvida a partir dessa conversa com Beatriz, revelando as angústias e desafios enfrentados no cotidiano docente.

### **Narrativa 3: Beatriz, remuneração e doutrinação**

L1 Durante uma manhã de sábado, dia 27 de maio de 2022, tive uma pausa entre as aulas  
L2 online da especialização em Estudos Linguísticos e Literários, ofertada pelo Instituto  
L3 Federal de Educação (IFRJ) em Nilópolis. Combinei uma conversa com Beatriz, minha  
L4 colega de turma, para decidirmos alguns aspectos relacionados ao nosso trabalho em  
L5 dupla para a finalização da disciplina que cursávamos juntas, pois o trabalho final  
L6 consistia em elaborar um material didático. Naquele dia, a pauta do encontro deveria  
L7 ter sido como planejaríamos o material, mas o tema central da nossa conversa foi a  
L8 baixa remuneração das/os professoras/es, um assunto que, infelizmente, fazia parte  
L9 constante de algumas reflexões anteriores. Enquanto conversávamos sobre o início do  
L10 projeto, naturalmente o assunto se direcionou para as dificuldades financeiras que  
L11 muitas de nós, docentes, enfrentávamos. Minha amiga, que já havia passado por  
L12 diversas escolas e experimentado diferentes realidades no ensino, começou a  
L13 compartilhar suas frustrações. Ela relatou como, mesmo após anos de experiência,  
L14 ainda encontrava dificuldades para conciliar as contas no final do mês. O tom da  
L15 conversa era de desabafo, uma troca de experiências que revelava o desgaste  
L16 acumulado ao longo dos anos. Eu, que compartilhava dessas mesmas angústias, a ouvia  
L17 atentamente. As dificuldades em se manter exclusivamente como professora eram um  
L18 tema recorrente em nossas conversas, mas naquela tarde, a frustração dela parecia mais  
L19 intensa. Ela fez uma pausa, olhou para a xícara de café à sua frente e, em um tom que  
L20 misturava desânimo e uma certa resignação, soltou a frase que marcaria nossa  
L21 conversa: “Eu descobri que não odiava dar aula, odiava ter que me sustentar dando  
L22 aula”. As palavras dela ressoaram em mim com uma força inesperada. Era como se ela  
L23 tivesse conseguido verbalizar uma verdade que eu também sentia, mas que ainda não  
L24 havia encontrado forma clara. Eu tinha a concepção de que a docência era uma escolha  
L25 de vida, algo que vinha de uma vocação profunda, mas a realidade das condições de  
L26 trabalho e, principalmente, a questão da remuneração, faziam com que essa escolha se  
L27 tornasse cada vez mais difícil de sustentar. Por alguns instantes, fiquei em silêncio,  
L28 refletindo sobre o que ela havia dito. A frase dela encapsulava uma realidade dura, que  
L29 ia além do simples fato de gostar ou não de dar aula. Era a constatação de que o prazer  
L30 em ensinar não era suficiente para compensar a luta diária para garantir o sustento. A  
L31 paixão pela educação, que nos levou a escolher essa profissão, estava sendo minada  
L32 pela constante pressão financeira, pela necessidade de acumular trabalhos para poder  
L33 pagar as contas, e pela desvalorização social e econômica do nosso trabalho. Respondi  
L34 a ela, tentando articular meus próprios sentimentos, que entendia o que ela estava  
L35 dizendo. Ainda disse que, a meu ver, o problema não é somente a sala de aula em si,  
L36 as /os alunas /os ou o ato de ensinar. O problema é que, mesmo dando nosso melhor,  
L37 parece que estamos sempre lutando para sobreviver. A frustração não vem de ensinar,  
L38 mas de tudo o que vem junto com isso — a carga horária excessiva, o salário que não  
L39 acompanha o custo de vida, a falta de reconhecimento, a cobrança em participações em  
L40 eventos escolares e a falta de remuneração por estar lá trabalhando... Disse que nosso  
L41 trabalho é completamente solitário, por mais que esteja relacionado diretamente a  
L42 muitas pessoas. Ela assentiu, como se minhas palavras estivessem reforçando o que ela  
L43 também sentia. Em seguida, ela fez uma confissão que me surpreendeu ainda mais,  
L44 disse que chegou a ficar com pavor de entrar na sala de aula e achou que ia morrer,  
L45 pois foi chamada em uma conversa pela direção da escola, que a acusou de  
L46 “doutrinação”, simplesmente porque respondeu à pergunta de um aluno sobre em quem  
L47 ela tinha votado nas eleições de 2022. Essa declaração me pegou de surpresa. O pavor  
L48 que ela descreveu era algo que, naquela época, eu ainda não havia experimentado com  
L49 tanta intensidade, mas compreendi o que ela queria dizer. Hoje, sei que a ansiedade, a

L50	pressão constante e o desgaste emocional podem, sim, levar a uma sensação de medo,
L51	de aversão ao próprio ambiente de trabalho que, em outros tempos, seria visto como
L52	um lugar de realização pessoal. Continuamos a conversa, e Beatriz acrescentou outra
L53	reflexão que trouxe uma dimensão diferente à nossa discussão, disse que gostava de
L54	dar aula sem dinheiro envolvido, por idealismo, porque ela não tinha cobrança, tinha
L55	alunas /os que estavam lá porque queriam e que poderia falar as coisas sem medo de
L56	tocar em pontos críticos e ser acusada de doutrinação. Essas palavras revelaram outra
L57	camada de nossa realidade como professoras. A docência, quando dissociada da
L58	pressão financeira, ainda era algo que nos trazia prazer e realização. Ensinar por
L59	idealismo, com alunas /os que estavam genuinamente interessadas /os, permitia uma
L60	liberdade que muitas vezes não tínhamos em contextos mais formais. No entanto, essa
L61	liberdade parecia um luxo cada vez mais distante na nossa prática cotidiana, onde as
L62	questões financeiras impunham limitações e restrições, tanto em termos de conteúdo
L63	quanto de abordagem. A partir desse ponto, nossa conversa se aprofundou ainda mais.
L64	Falamos sobre as pressões externas, a constante vigilância sobre o que dizíamos em
L65	sala de aula e o medo de sermos acusadas de doutrinação ao abordar temas
L66	considerados como sensíveis ou inapropriados. O ensino, que deveria ser um espaço
L67	de troca de ideias e de construção crítica, muitas vezes se tornava um campo minado,
L68	onde qualquer passo em falso poderia levar a consequências indesejadas. Continuamos
L69	a conversa, compartilhando histórias sobre as dificuldades que enfrentávamos no dia a
L70	dia. Falamos sobre as estratégias que adotávamos para complementar a renda, como
L71	aulas particulares, correções de provas para terceiros, ou até mesmo trabalhos
L72	temporários fora da área de educação. Eu, por exemplo, até hoje faço topos de bolo de
L73	aniversário e trabalho revisando conteúdos de uma página de rede social, e ela
L74	trabalhava fazendo crepes em festas e como fiscal em aplicação de provas de concurso.
L75	Ambas sabíamos que esses "bicos" eram uma necessidade, mas também
L76	reconhecíamos que eles roubavam o pouco tempo livre que tínhamos, o que, por sua
L77	vez, impactava nossa qualidade de vida e a qualidade do nosso trabalho como
L78	professoras. A conversa foi se estendendo, e à medida que explorávamos mais esse
L79	tema, percebi que não estávamos sozinhas em nossas frustrações. Era uma realidade
L80	comum entre muitas /os colegas da pós-graduação, que, como nós, dividiam o tempo
L81	entre a sala de aula e a luta constante para garantir um mínimo de estabilidade
L82	financeira. O que deveria ser uma carreira digna, que nos permitisse viver com conforto
L83	e segurança, havia se tornado uma batalha diária para equilibrar as finanças. Quando
L84	nossa conversa foi acabando, pois a aula já estava prestes a continuar, minha amiga,
L85	ainda com aquele misto de cansaço e desânimo, concluiu que, apesar de tudo, ela ainda
L86	amava dar aula. No entanto, o peso de ter que sustentar-se exclusivamente com a
L87	docência estava transformando essa paixão em uma fonte de frustração contínua.
L88	Concordamos que a questão não era simplesmente sobre gostar ou não de ensinar, mas
L89	sobre como o sistema educacional, com sua estrutura de remuneração precária, estava
L90	nos forçando a reconsiderar nossas escolhas. Nos despedimos com um abraço virtual e
L91	a promessa de continuar conversando sobre possíveis alternativas e estratégias para
L92	lidar com essa situação. Enquanto voltava para a aula, as palavras dela ecoavam na
L93	minha mente. Eu sabia que a nossa realidade não mudaria da noite para o dia, mas
L94	aquele diálogo serviu como um momento de reflexão importante sobre o que nos
L95	motivava a seguir em frente, apesar de todos os desafios. Hoje, Beatriz mudou de
L96	profissão. Ela já era formada em administração pública e conseguiu um emprego na
L97	área, mas não abandonou totalmente a sala de aula, pois atua também como professora
L98	de redação em um pré-vestibular social.

O relato de Beatriz evidencia a constante tensão entre a vocação e a sobrevivência, na qual o prazer de ensinar se vê continuamente ofuscado pela necessidade de sustentar-se. Esse contraste cria um ciclo de frustração que se intensifica em um sistema que pouco reconhece o valor do trabalho pedagógico, transformando o idealismo docente em uma luta silenciosa. Nesse sentido, o dilema da docência se assemelha à letra de *O Bêbado e a Equilibrista*, de Elis Regina, que poeticamente capta a delicadeza de se equilibrar entre o sonho e a dura realidade cotidiana (Blanc; Bosco, 1979). Assim como o equilibrista caminha sobre um fio tênue, as/os professoras/es, entre o ideal e o real, resistem à queda, tentando manter vivo o compromisso com a educação, mesmo quando tudo ao redor parece conspirar contra.

Sob o viés decolonial, essa resistência ganha novos contornos, pois a prática docente não é apenas um trabalho, mas um espaço de enfrentamento contra a invisibilidade e o silenciamento que permeiam o ambiente escolar. A decolonialidade nos leva a questionar as estruturas que desvalorizam a/o professora/or e sua autonomia, revelando como o ensino é constantemente moldado por forças que tentam padronizar e neutralizar as vozes críticas. Nesse contexto, a sala de aula se transforma em um território de luta em que cada aula ministrada é um ato de afirmação, uma tentativa de romper com a narrativa colonial dominante que minimiza o valor dos saberes locais e das experiências das/os educadoras/es.

Além disso, a narrativa de Beatriz nos leva a lembrar das palavras de João Cabral de Melo Neto em *Morte e Vida Severina* (1955), romance no qual a sobrevivência é uma batalha incessante contra as adversidades impostas pela vida. Assim como o personagem Severino luta contra as condições áridas de sua existência, as/os professoras/es enfrentam o esgotamento emocional e as pressões financeiras que ameaçam a continuidade de sua prática. A docência, então, deixa de ser apenas um ofício e se torna uma forma de resistência, um espaço onde persistir é desafiar as imposições de um sistema que tenta, a todo momento, apagar o brilho da vocação.

Assim, os trechos a seguir exploram essas complexidades que percebo nas palavras de Beatriz, destacando o idealismo na docência, as dificuldades financeiras e as acusações de doutrinação que afetam a liberdade pedagógica. Cada excerto foi escolhido como exemplo de formas nas quais essas questões moldam a experiência docente, levando educadoras/es a repensar constantemente seu papel e suas escolhas na profissão. As análises transcendem a mera observação das dificuldades, trazendo uma reflexão sobre a capacidade de adaptação e a luta diária que definem o cotidiano de quem se dedica a ensinar em um contexto que desafia, mas também fortalece.

## i- Idealismo e docência sem pressão financeira

Linhas	Excertos	Reflexões
30-33	<p>“A paixão pela educação, que nos levou a escolher essa profissão, estava sendo minada pela constante pressão financeira, pela necessidade de acumular trabalhos para poder pagar as contas, e pela desvalorização social e econômica do nosso trabalho.”</p>	<p>Neste excerto, a narrativa de Beatriz ressalta como a pressão financeira, aliada à desvalorização social e econômica, acaba corroendo a paixão que inicialmente motivou a escolha pela docência. Além disso, essa precarização do trabalho afeta profundamente a motivação e a saúde mental de professoras/es, criando um ciclo de exaustão e desânimo. Sob uma perspectiva decolonial, essa desvalorização não é apenas um problema isolado, mas sim parte de um sistema que, historicamente, marginaliza o papel de educadoras/es, especialmente na educação pública e popular (Quijano, 2000). Dessa forma, ao serem forçadas/os a acumular múltiplos trabalhos para sobreviver, as/os docentes acabam enfrentando as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional, reforçando a ideia de que, embora essencial para o desenvolvimento social, a docência é frequentemente tratada com descaso.</p> <p>Os riscos para a qualidade da educação se tornam ainda mais evidentes. Com a sobrecarga de trabalho, as/os professoras/es veem seu tempo e energia diminuídos, o que compromete o planejamento pedagógico e a preparação de aulas envolventes. Além disso, o cansaço constante acaba afetando diretamente o desempenho em sala de aula, dificultando o engajamento necessário para enfrentar os desafios do ensino. Paralelamente, a falta de tempo para se atualizar profissionalmente também limita a capacidade de inovar e de se adaptar às mudanças educacionais. Como consequência, a educação pode se tornar menos eficaz e transformadora, impactando não apenas as/os docentes, mas também as/os alunas/os, que acabam sentindo os efeitos dessa desvalorização. Dessa maneira, perpetua-se um ciclo em que tanto quem ensina quanto quem aprende sofre as consequências da precarização.</p>
52-56	<p>“Beatriz acrescentou outra reflexão que trouxe uma dimensão diferente à nossa discussão, disse que gostava de dar aula sem dinheiro envolvido, por idealismo, porque ela não tinha cobrança, tinha alunos que estavam lá porque queriam e que poderia falar as</p>	<p>A fala de Beatriz destaca como a docência, quando livre das amarras da pressão financeira, pode se transformar em um espaço de liberdade e expressão genuína. Esse cenário, no qual o ensino é motivado pelo idealismo e pelo desejo de compartilhar conhecimento com estudantes engajadas /os, remete ao conceito de letramento crítico, no qual o processo educativo vai além do mero compartilhamento de conteúdo, permitindo uma troca significativa e crítica entre professora/or e aluna/o (Freire, 1996). Nesse contexto, a ausência de pressões econômicas possibilita que o ensino se aproxime de uma prática libertadora, em que temas críticos e sensíveis possam ser discutidos abertamente, sem medo de represálias. Isso reflete a importância de um ambiente educativo que valorize a autonomia docente e a liberdade</p>

	coisas sem medo de tocar em pontos críticos e ser acusada de doutrinação.”	acadêmica, permitindo que a/o professora/or exerça plenamente sua função social e crítica. Além disso, tal perspectiva nos leva a questionar como as estruturas de poder, ao imporem restrições financeiras, limitam o potencial transformador da educação, reforçando desigualdades e silenciando vozes críticas (Santos, 2007).
57-60	“A docência, quando dissociada da pressão financeira, ainda era algo que nos trazia prazer e realização. Ensinar por idealismo, com alunas/os que estavam genuinamente interessadas/os, permitia uma liberdade que muitas vezes não tínhamos em contextos mais formais.”	Este excerto reforça que o prazer e a realização na docência estão ligados à liberdade que a/o professora /or sente em sua prática. Quando o idealismo não é sufocado pela necessidade de sustento, o ensino se torna uma experiência enriquecedora para as pessoas envolvidas. Em ambientes sem a pressão financeira, a/o professora/or pode dedicar-se a formar cidadãos/ãos críticos/os e conscientes, explorando temas que muitas vezes são limitados em contextos mais formais. Isso reflete a importância de um ensino que valoriza o diálogo e a autonomia docente, permitindo que a/o professora/or exerça sua função social e crítica, criando um espaço de aprendizado mais dinâmico e significativo (Freire, 1996). No entanto, quando a liberdade é restringida pelas demandas econômicas, tornando-se um exercício desgastante e limitador, que reflete as dificuldades do sistema educacional em reconhecer o valor educativo e formativo do ato de ensinar. Em outras palavras, a pressão financeira que assola a estabilidade profissional pode levar a uma compreensão de que não é desejável contrariar sua/seu empregadora/or sob pena de ficar desempregada/o, que é preciso aquiescer a quaisquer demandas da direção da escola a fim de manter seu sustento, mesmo que contrariem abertamente suas concepções do que seja a prática educativa. Desse modo, a /o professora/or se coloca numa posição de reprodutora /or do status quo, ao invés de buscar formas de situar e localizar os conhecimentos disciplinares num processo, mas formativo do que instrumentalizador de suas/seus alunas/os.
83-87	"Quando nossa conversa foi acabando, [...] ela concluiu que, apesar de tudo, ela ainda amava dar aula. No entanto, o peso de ter que sustentar-se exclusivamente com a docência estava transformando essa paixão em uma fonte de frustração contínua."	Este trecho revela o paradoxo vivido por muitas/os professoras/es: o amor pela docência confrontado com a necessidade de sustento, que transforma a paixão em uma fonte de angústia. A prática educativa, quando desprovida de apoio financeiro adequado, acaba por esgotar o idealismo que inicialmente move as/os educadoras/es. Nesse sentido, considerando os pressupostos de LC, isso reflete como as condições materiais podem impactar negativamente a capacidade da/o professora/or de engajar-se em práticas pedagógicas que promovam a emancipação e a consciência crítica das/os alunas/os (Giroux, 2001). Nesse viés, a frustração expressa por Beatriz exemplifica o desgaste emocional e psicológico que muitas/os docentes enfrentam, levando-as/os a reconsiderar seu papel e sua permanência na profissão. Assim, a pressão financeira se apresenta não apenas como uma limitação econômica, mas também como

		uma barreira que impede a realização do potencial pedagógico conforme percebido pela professora, transformando o ato de ensinar em uma batalha constante pela sobrevivência.
--	--	--

## ii- Remuneração

Linhas	Excertos	Reflexões
13-16	"Ela relatou como, mesmo após anos de experiência, ainda encontrava dificuldades para conciliar as contas no final do mês. O tom da conversa era de desabafo, uma troca de experiências que revelava o desgaste acumulado ao longo dos anos."	Este trecho está relacionado à frustração de Beatriz ao lidar com a constante dificuldade financeira, apesar de sua longa trajetória na docência. Esse cenário reflete uma desvalorização estrutural do trabalho da/o professora/or que vai além do simples reconhecimento salarial, tocando nas condições de trabalho e na precariedade que se acumulam ao longo dos anos. Assim, a experiência de Beatriz não é apenas uma questão pessoal, mas um retrato de um problema sistêmico que mina a motivação dos professores e impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido.
17-19	"As dificuldades em se manter exclusivamente como professora eram um tema recorrente em nossas conversas, mas naquela tarde, a frustração dela parecia mais intensa."	O desabafo de Beatriz revela uma realidade comum entre docentes: a luta contínua para sobreviver com um salário insuficiente, que transforma a vocação em um peso difícil de carregar. Nesse cenário, esse trecho enfatiza a relação entre a pressão financeira e a erosão do prazer de educar, evidenciando como o sistema desvaloriza a educação e trata o trabalho docente com indiferença. Quando essa desvalorização se torna um tema constante nas conversas, não se trata apenas de uma questão financeira, mas também de um sintoma de um sistema que negligencia o papel transformador do educador (Freire, 1996). Além disso, essa frustração crescente demonstra como a pressão financeira se sobrepõe ao prazer de ensinar, forçando o professor a repensar seu compromisso com a educação. Esse ciclo de desgaste revela a fragilidade das estruturas de apoio à/ao docente, que frequentemente se vê isolada/o em sua batalha por condições de trabalho dignas. Isso se conecta diretamente ao trecho anterior, que menciona a recorrência desse tema nas conversas, destacando o impacto emocional de uma situação que não é apenas pessoal, mas estrutural. Ambos os trechos reforçam a ideia de que a desvalorização do trabalho docente não é um fenômeno isolado, mas sim um reflexo de uma lógica histórica que marginaliza a educação e as/os educadoras/es.
28-30	"A frase dela encapsulava uma realidade dura, que ia	A fala de Beatriz capta a essência do conflito entre a paixão pelo ensino e a necessidade de sobrevivência, evidenciando como o prazer de educar se torna

	além do simples fato de gostar ou não de dar aula. Era a constatação de que o prazer em ensinar não era suficiente para compensar a luta diária para garantir o sustento."	insuficiente diante das adversidades financeiras. Esse trecho nos leva a refletir sobre a precarização da docência, que não apenas afeta o bem-estar das/os professoras/es mas também compromete o potencial pedagógico de suas práticas. Ao reduzir o trabalho docente a uma mera luta pela sobrevivência, o sistema educacional negligencia o impacto que isso tem na qualidade do ensino e no desenvolvimento crítico das/os alunas/os (Santos, 2007). A narrativa de Beatriz, portanto, não é isolada, mas se insere em um contexto mais amplo de desvalorização, onde a educação é tratada como um bem de consumo descartável e as/os educadoras/es são constantemente pressionadas /os a entregar mais com menos recursos. Esse ciclo de desmotivação afeta não apenas as/os professoras/es, mas toda a comunidade escolar, perpetuando um ambiente de baixa expectativa e frustração contínua.
70-72	"Falamos sobre as estratégias que adotávamos para complementar a renda, como aulas particulares, correções de provas para terceiros, ou até mesmo trabalhos temporários fora da área de educação."	O relato de Beatriz sobre as estratégias para complementar a renda evidencia como a precariedade salarial empurra as/os professoras/es para fora da sala de aula, obrigando-as/os a buscar outras formas de sustento. Essas alternativas, muitas vezes adotadas por necessidade, sobrecarregam a/o docente, que precisa dividir seu tempo e energia entre múltiplas atividades, o que acaba comprometendo a qualidade de sua atuação na escola. Essa realidade revela um sistema que não valoriza a/o professora/or como deveria, desconsiderando a importância social de sua função. O trabalho docente é fundamental para a formação de cidadãos críticos, a promoção de valores democráticos e o desenvolvimento de habilidades que favorecem a convivência em sociedade (Apple, 2004). No entanto, a desvalorização salarial leva muitos profissionais a dividirem sua dedicação entre o ensino e outras ocupações remuneradas, como já exemplificado. Além disso, a necessidade de recorrer a essas estratégias reforça um ciclo de precarização que impede o/a educador/a de se dedicar plenamente ao ensino, criando um ambiente de constante estresse e insatisfação. Assim, a busca por alternativas financeiras acaba por corroer o idealismo e o compromisso com a educação, transformando o/a professora/or em um sobrevivente, sempre à beira do esgotamento físico e emocional.

### iii- Doutrinação

Linhas	Excertos	Reflexões
43-47	"Ela fez uma confissão que me surpreendeu ainda	O desabafo de Beatriz evidencia o medo e a repressão que permeiam o cotidiano docente, revelando um ambiente educacional no qual expressar uma opinião pessoal é visto

	<p>mais, disse que chegou a ficar com pavor de entrar na sala de aula e achou que ia morrer, pois foi chamada em uma conversa pela direção da escola, que a acusou de 'doutrinação', simplesmente porque respondeu à pergunta de um aluno sobre em quem ela tinha votado nas eleições de 2022."</p>	<p>como um risco profissional. Essa situação reflete as discussões sobre o letramento crítico, que defende a prática educativa como um espaço para questionar e refletir sobre realidades sociais, mas que encontra resistência em ambientes educacionais dominados por agendas políticas (Freire, 1987). Estudos como os de Apple (2004) e Giroux (2007) apontam que essa repressão ideológica é uma forma de controle que limita a autonomia da /o professora /or e transforma a sala de aula em um lugar de censura velada. Esse controle não apenas inibe a liberdade pedagógica, como vimos no trecho L57-60, na tabela i (Idealismo e docência sem pressão financeira) mas também reforça um sistema que silencia vozes críticas, convertendo a prática docente em um exercício de autocensura constante, em que qualquer expressão se torna um ato de coragem frente à repressão institucional.</p>
52-56	<p>"Continuamos a conversa, e Beatriz acrescentou outra reflexão que trouxe uma dimensão diferente à nossa discussão, disse que gostava de dar aula sem dinheiro envolvido, por idealismo, porque ela não tinha cobrança, tinha alunos que estavam lá porque queriam e que poderia falar as coisas sem medo de tocar em pontos críticos e ser acusada de doutrinação."</p>	<p>Este trecho revela uma contradição fundamental: o contraste entre a liberdade percebida ao ensinar sem pressões financeiras e o cerceamento encontrado em ambientes formais de trabalho. Beatriz destaca que, sem as amarras impostas por um sistema regulador, a docência floresce, permitindo que temas críticos sejam abordados com naturalidade e sem receios. McLaren (2005) enfatiza que essa liberdade é essencial para o desenvolvimento de um letramento crítico genuíno, que possibilita a construção de uma consciência social e política nas/os alunas/os. No entanto, essa autonomia é constantemente ameaçada pela imposição de normas que preferem a homogeneidade ao dissenso, minando o propósito da educação como espaço de resistência e reflexão. A experiência de Beatriz ilustra a luta das/os educadoras/es para manter viva a essência do ensino, resistindo às tentativas de controle que buscam transformar a sala de aula em um lugar de conformidade e submissão.</p>
63-66	<p>"Falamos sobre as pressões externas, a constante vigilância sobre o que dizíamos em sala de aula e o medo de sermos acusadas de doutrinação ao abordar temas considerados como sensíveis ou inapropriados."</p>	<p>A constante vigilância sobre o que é dito em sala de aula evidencia uma forma sutil de controle que atinge diretamente o coração do ensino crítico. A educação deixa de ser um espaço de troca e se torna um local de monitoramento, onde cada palavra é medida e avaliada sob o risco de ser vista como doutrinária. Isso se conecta à crítica decolonial à imposição de narrativas dominantes sobre as/os educadoras/es, restringindo a pluralidade de pensamentos e a liberdade de ensinar (Mignolo, 2017). Além disso, Hooks (2013) argumenta que a prática pedagógica deve ser um ato de libertação, não de conformidade, mas, em muitos casos, o medo de retaliação limita essa possibilidade. Essa vigilância,</p>

		portanto, não é apenas um mecanismo de controle, mas um sintoma de uma estrutura que busca neutralizar a capacidade crítica do ensino, privando professoras /es e alunas /os da oportunidade de engajar-se em discussões transformadoras e significativas.
66-68	"O ensino, que deveria ser um espaço de troca de ideias e de construção crítica, muitas vezes se tornava um campo minado, onde qualquer passo em falso poderia levar a consequências indesejadas."	O relato de Beatriz destaca como o ambiente escolar se transforma em um campo de tensão no qual a possibilidade de troca e construção crítica é constantemente ameaçada por medos e receios. Um estudo de Souza Santos (2019) enfatiza que a escola, muitas vezes, se torna um espaço de controle, onde o currículo e as práticas pedagógicas são moldados para evitar conflitos, perpetuando um ensino que prioriza a conformidade em vez da emancipação. Essa limitação é destacada por uma visão decolonial de educação, que denuncia a manutenção das estruturas de poder que regulam o discurso e a ação das/os professoras/es, cerceando sua autonomia (Quijano, 2000). Nesse contexto, a sala de aula deixa de ser um lugar de diálogo para se tornar um palco de restrições, onde o medo de tocar em temas sensíveis sufoca a potencialidade transformadora da educação, limitando a capacidade da/o professora/or de atuar como agente de mudança social.

As narrativas de Beatriz expõem um cotidiano marcado por tensões invisíveis, onde o idealismo docente colide constantemente com a realidade de um sistema que vigia, restringe e silencia. Cada relato de medo e frustração não é apenas um desabafo individual, mas também um reflexo de uma estrutura educacional que busca manter o controle sobre o discurso, transformando a sala de aula em um campo de batalha silencioso. Quando Beatriz compartilha sua experiência de ser acusada de doutrinação, ela revela um dilema profundo: o conflito entre a vocação de ensinar e as imposições que sufocam a liberdade pedagógica. Essa tensão se assemelha à “solidão do pensador” descrita por Hannah Arendt, na qual o ato de pensar e agir se torna uma forma de resistência contra a banalidade do mal que se infiltra nas instituições e molda suas práticas (Arendt, 1973).

Nesse sentido, as vivências de Beatriz se aproximam das reflexões de Michel Foucault sobre o poder e a vigilância, em que o controle do discurso e da prática pedagógica opera como mecanismo de disciplinarização e normalização. Para Foucault, a sala de aula, em vez de ser um espaço de liberdade, torna-se um local de monitoramento constante, onde cada palavra é potencialmente sujeita a sanções (Foucault, 1975). A estrutura de vigilância, simbolizada pelo panóptico, é uma metáfora da experiência de Beatriz: um poder invisível que regula e restringe a liberdade de ensinar. Assim, o temor de Beatriz de ser acusada de doutrinação reflete essa

sensação de estar constantemente sob o olhar do sistema, que busca domesticar o ensino e limitar seu potencial crítico e transformador.

Além disso, a situação de Beatriz dialoga com o conceito de “existir em situação” de Simone de Beauvoir, em que o sujeito é simultaneamente moldado por suas circunstâncias e capaz de transcender suas limitações (Beauvoir, 1947). Beatriz, ao exercer a docência, enfrenta essa tensão constante entre a liberdade de ensinar e as restrições impostas pela vigilância institucional. Em suas aulas, mesmo diante dos obstáculos, ela encontra uma maneira de afirmar sua voz e seu idealismo, resistindo às pressões que tentam enquadrá-la. Beauvoir nos lembra que, embora o contexto limite, o indivíduo é capaz de agir e desafiar suas condições, transformando a prática educativa em um espaço de reafirmação pessoal e profissional.

A perspectiva decolonial desafia as estruturas que tentam padronizar e silenciar vozes dissidentes na educação. Ao resistir às imposições, Beatriz nos lembra que o papel da/ o professora/or vai além da transmissão de conteúdos; ela/ele é uma/um mediadora/or de histórias e culturas que se recusam a se submeter aos discursos dominantes. Ao narrar suas experiências, Beatriz não só denuncia as limitações impostas pela vigilância, mas também reivindica o direito de ser uma educadora crítica, que transforma a sala de aula em um espaço de diálogo e problematizações, mesmo sob condições adversas.

Portanto, a experiência de Beatriz nos leva a refletir sobre o significado de ensinar em um espaço que, em vez de acolher a diversidade de pensamento, busca controlar. Cada aula, cada conversa e cada troca com as/os alunas/os tornam-se atos de resistência que desafiam as tentativas de doutrinação, onde o sistema procura moldar o pensamento em uma direção única. Inspirados pelo pensamento decolonial acompanhado de conceitos filosóficos em suas críticas às estruturas de poder, como os de Arendt, Foucault e Beauvoir, compreendemos que a docência se revela um espaço de constante reinvenção e coragem. Assim, ao compartilhar suas vivências, Beatriz nos convida a reimaginar a educação como um lugar de liberdade e crítica, onde a/o professora/or, mesmo sob pressão, continua a ser agente de transformação, resistindo ao silêncio e ao apagamento.

#### 4 ANCORANDO PENSAMENTOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de  
ser feliz.

*Almir Sater; Renato Teixeira, 1990*

Concluir um trabalho que se propõe a mergulhar nas profundezas dos eventos de letramentos vivenciados nas minhas práticas docentes é, para mim, aceitar que navegar nesse vasto mar de reflexões é um movimento que nunca cessa. Ao narrar essas experiências, sinto como se estivesse lançando âncoras em águas desconhecidas; cada novo relato me leva a revisitar o passado e, ao mesmo tempo, a reinventar minha trajetória como educadora. Assim, percebo que a escrita e o ato de educar se entrelaçam em uma travessia contínua, onde cada história compartilhada não apenas recupera o que foi vivido, mas também ressignifica o caminho já percorrido. Como disse Belchior (1976) na canção "Como Nossos Pais", imortalizada por Elis Regina, "o novo sempre vem". Desse modo, narrar e educar é estar sempre aberta ao que o futuro reserva, ajustando rotas e explorando as novas possibilidades que se revelam a cada passo.

As considerações que se seguem não querem ser vistas como um ponto final, mas como um instante de pausa em uma jornada que ainda tem muito a desbravar. Nesse sentido, as reflexões apresentadas aqui resultam de um processo de escuta cuidadosa e de um esforço constante para narrar os eventos de letramentos que moldam, dia após dia, minha compreensão do que seja educar. Além disso, cada situação enfrentada, cada troca de saberes na sala de aula, funciona como uma corrente marítima que me conduz e me transforma ao longo do percurso. Portanto, o que compartilhei nesta pesquisa são pensamentos ancorados tanto na vivência prática quanto na análise crítica, mas que permanecem abertos ao fluxo contínuo do tempo e das novas experiências. No ofício de educar, assim como na navegação, é fundamental deixar-se guiar pelo inesperado e acolher os desvios que nos afastam da rota planejada, pois é nesses desvios que, muitas vezes, encontramos profundidades que nos enriquecem e nos fazem crescer.

Ancorada nas narrativas dessas vivências, esta pesquisa traçou como rota principal a busca por entendimentos situados sobre a prática docente de Língua portuguesa. Por meio da elaboração e análise de narrativas que refletem o contexto escolar, procurei capturar a

complexidade das práticas de letramentos e as múltiplas dinâmicas que atravessam o cotidiano educacional.

De modo geral, após percorrer as narrativas e análises que compõem esta pesquisa, é possível perceber que o objetivo geral da pesquisa, que foi "contribuir para entendimentos situados sobre a prática docente de Língua portuguesa" desenvolveu-se na investigação das práticas de letramentos relatadas e revelou que essas práticas não apenas refletem o ambiente escolar, mas também desconstruem e desafiam as estruturas estabelecidas, trazendo à tona as complexidades e contradições que permeiam o cotidiano docente. Dessa maneira, pode-se entender que a construção de saberes na sala de aula se apresenta como algo que vai além do conteúdo formal; envolve práticas discursivas que questionam, ressignificam e ampliam o espaço educacional.

Ademais, ao refletir sobre meu primeiro objetivo específico, ou seja, sobre as "implicações sociais e culturais das práticas de letramentos presentes nas narrativas analisadas", compreendi que o letramento crítico atua como um meio de empoderamento e resistência. Ele amplia as vozes que, muitas vezes, são silenciadas pelas estruturas tradicionais de ensino e promove uma educação voltada para o despertar de uma consciência crítica e ativa nas/os educandas/os. Isso permite que elas/ eles se reconheçam como agentes transformadoras /es de suas próprias realidades. Nesse sentido, os letramentos aqui discutidos superam as noções convencionais de leitura e escrita, transformando-se em ferramentas de intervenção e mudança social, que dialogam diretamente com as dinâmicas sociais e políticas mais amplas.

Além disso, ao refletir sobre meu segundo objetivo específico, que foi "observar as relações possíveis entre o conteúdo das narrativas e o estatuto da profissão docente", percebi que o fazer pedagógico é profundamente influenciado pelas dinâmicas sociais, políticas e culturais que o cercam. A desvalorização da profissão docente, que se manifesta nas condições precárias de trabalho e na crescente desmotivação, reforça a necessidade de se pensar o ensino como um espaço de luta e afirmação. Assim, cada escolha metodológica e cada decisão pedagógica representa um compromisso ético e político que vai além da mera transmissão de conteúdo. Com isso, a prática docente se revela para mim como um terreno de resistência diária, onde se batalha pela construção de um ambiente educacional que seja inclusivo, justo e crítico.

Por fim, ao discutir as "contribuições dos letramentos e (de)colonialidade para o trabalho com a língua portuguesa", meu último objetivo específico, vejo que se destaca a urgência de uma pedagogia que reconheça e valorize as múltiplas vozes e saberes que compõem o tecido social. A perspectiva decolonial explorada ao longo da pesquisa desafia as narrativas hegemônicas que ainda predominam no campo educacional, propondo um ensino que seja

verdadeiramente inclusivo e plural. Nesse contexto, o papel docente se amplia: a /o docente se torna facilitadora /or de diálogos entre diferentes mundos e culturas, promovendo uma educação que não só reconheça, mas também celebre a diversidade. Esse movimento reforça a necessidade de se repensar o papel da educação como um espaço de diálogo, construção coletiva e resistência às imposições normativas.

Frente ao exposto, este trabalho se coloca como um convite permanente à reflexão sobre a prática docente e suas múltiplas facetas. Ele nos recorda que, assim como na navegação, educar é um ato de constante movimento e ajuste, de abertura ao novo e de resistência ao conformismo. Nesse viés, minha trajetória como educadora, evidenciada ao longo desta pesquisa, é marcada por esse movimento incessante de busca por novos caminhos, de reinvenção constante e de compromisso com uma educação que seja, antes de tudo, humana e libertadora. Nesse sentido, a canção "Tocando em Frente", de Sater e Teixeira (1990), reforça esta ideia ao afirmar que "cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz." Com isso, fica evidente que o ato de educar é também o de compor e recompor histórias, acolhendo tanto os desafios quanto as possibilidades de felicidade e crescimento ao longo do percurso.

Ao final deste percurso, concluindo esta etapa da minha trajetória acadêmica e profissional, reconheço que a pesquisadora que sou agora foi moldada pelas experiências geradas ao longo dessa investigação. Além disso, as epígrafes escolhidas ao longo do texto não foram apenas adornos literários; elas serviram como guias que me levaram a refletir de maneira mais profunda e engajada. Clarice Lispector, por exemplo, com sua inquietação sobre o começo e o fim das coisas, e Gonzaguinha, com a entrega e a paixão expressas em "Sangrando," deram o tom para a caminhada que trilhei até aqui. Dessa maneira, a canção de Sater e Teixeira também reforça a necessidade de aceitar o caminho como ele é, sem perder a fé no potencial de felicidade e realização que cada pessoa carrega consigo.

Portanto, sigo comprometida com a ideia de que a educação é, sobretudo, um ato de coragem – coragem para questionar, transformar e, acima de tudo, continuar navegando, mesmo quando o horizonte é incerto e os desafios são grandes. Assim, ao encerrar este trabalho, percebo que ele não é um ponto final, mas sim um novo começo – uma nova partida para travessias que continuarão a moldar quem sou como pessoa, professora e eterna aprendiz do mundo. A educação, tal como a vida, é feita de passos dados com fé no caminho e na capacidade de seguir em frente, compondo uma história que seja, ao mesmo tempo, individual e coletiva, única e compartilhada.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2016.

AHEARN, L. M. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, n. 30, p. 109–37, 2001.

ALEXANDER, Jaqui. *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Durham, NC: Duke, 2005.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. 5th ed. Washington, DC: APA, 2013. Disponível em: [https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20\\_%20DSM-5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf). Acesso em: 16 ago. de 2024.

ANDERSON, Leon. Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 35, n. 4, p. 373-395, 2006. DOI: 10.1177/0891241605280449. Acesso em: 9 ago. 2024.

ANDREOTTI, V. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. In: *Global citizenship in the English language classroom*. British Council, 2008. p. 40-47.

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARCHER, M. *Being human: the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1973.

AUKERMAN, Maren. When Reading It Wrong Is Getting It Right: Shared Evaluation Pedagogies and the Value of ‘Mistakes’. *Research in the Teaching of English*, v. 47, n. 3, p. 249-276, 2012. Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra, v. 5, 1981.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, jan./abr. 2013.

BAMBERG, M. Positioning Between Structure and Performance: Narrative Analysis of Personal Stories. *Journal of Narrative and Life History*, v. 7, n. 1-4, p. 335-342, 1997.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>. Acesso em: 05. Agosto 2024.

BARJESTEH, Hamed; NIKNEZHAD, Farzaneh. The Impact of Dialogic Teaching on EFL Learners' Writing Performance: A Focus on Creative and Critical Writing. *Journal of Language and Translation*, v. 10, n. 2, p. 77-88, 2020.

BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*, vol. 3, n. 2, p.74-87, maio/ago. 2005.

BEAUVOIR, S. de. *Pour une morale de l'ambiguïté*. Paris: Gallimard, 1947.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. 2012.

BERRY, K. Autoethnography. In: BAMBERG, M.; DEMURTH, C; WATZLAWIK, M. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Identity*, Cambridge: Cambridge University Press, 2022, p. 324-344.

BHABHA, H. K. *The location of culture*. London and New York: Routledge, 1994.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BIANCALA, G.R.; SANTOS, C.M. Autoetnografia: Um caminho metodológico para a pesquisa em artes performativas. *Revista Aspas*, v. 7, n. 2, 2017. DOI: Não disponível.

BIANCALANA, Ana Lúcia Barbosa; SANTOS, Milene de Souza. O uso da autoetnografia na investigação acadêmica: possibilidades e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 8, p. 86-104, 2017. DOI: 10.33361/rbpq.v5i8.162. Acesso em: 9 ago. 2024.

BLANC, A.; BOSCO, J. *O Bêbado e a Equilibrista*. In: *Disco* [Gravação de canção]. Philips, 1979.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111645.htm) . Acesso em: 01 ago. 2024.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, p. 525-535, 2003.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. 130 p.

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BRUNER, Jerome. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

BUARQUE, C.; GIL, G. *Cálice*. In: *Chico Buarque: a obra em construção*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1973.

BUARQUE, Chico. Apesar de você. In: BUARQUE, Chico. *Apesar de você*. 1970. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/47516/>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BUARQUE, Chico. Roda Viva. In: BUARQUE, Chico. *Chico Buarque - Volume 3*. Philips, 1967. Faixa 1.

CABRAL DE MELO NETO, J. *Morte e Vida Severina*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 1955.

CALCANHOTTO, Adriana. *Esquadros*. In: *Senhas*. [S.l.]: PolyGram, 1992. 1 CD. Faixa 5.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y.; BHERING, E.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. Quality of early childhood education: A study in six Brazilian state capitals. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 20–54, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/en\\_v41n142a03.pdf](https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/en_v41n142a03.pdf). Acesso em: 1 ago. 2024.

CANO, Ignacio; OPAZO, O. Subclassifications of autoethnography: A critical review. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 13, p. 148-162, 2014. DOI: 10.1177/160940691401300112. Acesso em: 9 ago. 2024.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 121-142.

CARLOS, Roberto. Emoções. In: *Roberto Carlos*. Gravação. Polygram, 1971. 1 disco sonoro, 33 1/3 rpm, estéreo, 12 pol.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. *Revista de Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 35-45, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 04, n. 09, 2001. Acesso em: 04 ago. 2024.

CERVETTI, N.; PARDALES, P.; DAMICO, G. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. 2001. Disponível em: . Acesso em: 04 ago. 2024.

CHÁVEZ ROJAS, J.; BARRIL, J. P.; LÓPEZ JIMÉNEZ, T.; CLARÀ, M.; RAMOS, F. S.; PEEL, K.; JUSTINIANO, B. Navigating burnout: a study of teacher identity in Chile, Ecuador, Brazil, Spain and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 2024. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1080/14681366.2024.2302314>. Acesso em: 28 ago. 2024.

CHOW, Ping Chung; JAMES, Christine; CHEN, Yanping. The Role of Dialogic Learning in Transforming School Culture. *Journal of Educational Change*, v. 4, n. 2, p. 127-158, 2003.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres: Routledge, 2000. 288 p.

DENZIN, Norman K. The Interpretive Process. In: *The Landscape of Qualitative Research*. London: Sage, 2002. p. 479-483.

DIMENSÕES básicas. IN: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2 ed. Belo Horizonte: DOLORIERT, Clair; SAMBROOK, Sally. Ethical confessions of the "I" of autoethnography: The student's dilemma. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, v. 4, n. 1, p. 27-45, 2009. DOI: 10.1108/17465640910951435. Acesso em: 9 ago. 2024.

DU BOIS, W. E. B. *The souls of black folk*. Chicago: A. C. McClurg & Co, 1903.

DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000, p. 41-53.

DUSSEL, Enrique. *The Invention of the Americas: Eclipse of "the Other" and the Myth of Modernity*. Nova York: Continuum, 1995.

ELLIS, C. ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10, 2011. Disponível em Acesso em 09.08.24

ELLIS, Carolyn. *Autoethnographic reflections on life and work*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

ELLIS, Carolyn. Heartful Autoethnography. *Qualitative Health Research*, v. 9, n. 5, p. 669-683, 1999. DOI: 10.1177/104973299129122153. Acesso em: 9 ago. 2024.

ELLIS, C. (2004). *The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: Altamira Press. <https://doi.org/10.1080/10408340308518298>. Acesso em: 8 ago 2024.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, v. 12, n. 1, Art. 10, 2011. DOI: 10.17169/fqs-12.1.1589. Acesso em: 9 ago. 2024.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do welfare state. *Lua Nova*, São Paulo, n. 24, p. 85-116, set. 1991. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451991000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000200006&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 01 ago. 2024.

FADINI, Karina A. Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês. 2020. 260f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FERREIRA, G.; TAKAKI, N. Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, n. 1, p. 119-133, 2014.

FORTIN, Sylvie. Danser sa vie: An ethnographic study on aging and dancing. *Journal of Aging Studies*, v. 23, n. 1, p. 86-103, 2009. DOI: 10.1016/j.jaging.2007.08.002. Acesso em: 9 ago. 2024.

FOUCAULT, M. *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975.

FOUCAULT, Michel. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon Books, 1975.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 47. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2020 [1968].

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967 [1974].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967; 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GILROY, Paul. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Londres: Verso, 1993.

GIROUX, H. A. *The university in chains: Confronting the military-industrial-academic complex*. Boulder: Paradigm Publishers, 2007.

GIROUX, H. A. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 2001.

GIROUX, H. *On Critical Pedagogy*. Nova York: Continuum, 2011.

GIROUX, Henry A. *On Critical Pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic, 2011.

GOMES, N.L.; SILVA, P.V.B.; BRITO, J.E. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. *Educação & Sociedade*, v. 42, e258226, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/abstract/?lang=en>. Acesso em: 1 ago. 2024.

GONZAGUINHA. Sangrando. In: \_\_\_\_\_. *Recado*. Rio de Janeiro: EMI/Odeon, 1978. 1 disco sonoro (LP, 33 1/3 rpm), estéreo. Lado B, faixa 2.

GORDON, Thomas. *Parent Effectiveness Training: The Proven Program for Raising Responsible Children*. New York: Three Rivers Press, 1970. <https://doi.org/10.26522/jiste.v26i2.4002>. Acesso em: 10 ago. 2024

GROSGUÉL, R. Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e horizonte de transmodernidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 114, p. 31-66, mar. 2017.

GROSGUÉL, Ramon. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aime Cesaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GROSGUÉL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2011.

HAYANO, David M. Auto-ethnography: Paradigms, problems, and prospects. *Human Organization*, v. 38, n. 1, p. 99-104, 1979. DOI: Não disponível.

HEIDER, Karl G. What do people do? Dani auto-ethnography. *Journal of Anthropological Research*, v. 31, n. 1, p. 3-17, 1975. DOI: 10.1086/jar.31.1.3629455. Acesso em: 9 ago. 2024.

HEIN, George. Is meaning making constructivism? Is constructivism meaning making. *The Exhibitionist*, v. 18, n. 2, p. 15-18, 1999.

HOOKS, B. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 2013.

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

JONES, SH. ADAMS TE. ELLIS C. editors. *HANDBOOK OF AUTOETHNOGRAPHY* Walnut Creek: Left Coast Press; 2013. 736 p. (Coleção Queer). ISBN: 9781315427812. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315427812>.

JORDÃO, C. M. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa

(Org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005, v. 1, p. 23–36.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas & Letras*, v. 08, n. 14, p. 79-105, 2007.

JORDÃO, C. M. No Tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? In: Dánie Marcelo de Jesus; Divanize Carbonieri. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. 1ed. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016, v. 1.

JUNG, Neiva Maria. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003.

KATO, Mary A. *No mundo da Escrita - Uma Perspectiva Psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

LACAN, Jacques. *Le Séminaire: Livre XXIII. Le Sinthome*. Paris: Seuil, 1975. p. 75-90.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Critical Literacy and New Technologies*. 1998.

LANKSHEAR, Colin; MCLAREN, Peter (Ed.). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. SUNY Press, 1993.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press, 2006.

LEFEBVRE, Henri. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell, 1991.

LINDE, Charlotte. *Life Stories: The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.

LISPECTOR, C. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1977

LOUREIRO, Sonia Regina; PINTO, Rafael Fernandes; LOPES, Rita Catarina Souza. Síndrome de Tourette e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH): características e tratamento. In: *Cadernos de Neuropsicologia*, v. 1, n. 3, p. 219, 2005.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: An introduction. In: Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P. (Eds), *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

LUKE, Allan. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004.

MAGALHÃES, Raimundo Sousa; BRUSSIO, Josenildo Campos. Reflections About Decolonial Pedagogy as an Epistemic Rupture for the Teaching of Racial Ethnic Relations. *Global Journal of Human-Social Science*, v. 23, n. G5, p. 75–84, 2023. Disponível em: <https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/103722>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas MALDONADO-TORRES, Nelson. On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2, p. 240-270, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MARTINS, Carlos Eduardo. A teoria marxista da dependência à luz de Marx e do capitalismo contemporâneo. *Cad. CRH*, Salvador, v. 31, n. 84, p. 463-481, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792018000300463&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792018000300463&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 jun. 2020.

MATTOS, A. M. A.; JUCÁ, L. Weaving social justice teaching in critical language teacher education. *Pensares em Revista*, 2023. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.12957/pr.2023.73026>.

MCLAREN, P. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

MCLAREN, P. *Redefining critical pedagogy: New approaches in critical literacy and urban education*. New York: Peter Lang, 2005.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.; ARAÚJO, R. (Eds.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. 328 p.

MICHEL, Foucault. *La Société punitive. Cours au Collège de France, 1972-73*. Paris: Seuil, 2013.

MIGNOLO, W. *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2017.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu –PR, p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. Disponível em: [https://monoskop.org/images/c/cf/Mignolo\\_Walter\\_2009\\_Epistemic\\_Disobedience\\_Independent\\_Thought\\_and\\_De-Colonial\\_Freedom.pdf](https://monoskop.org/images/c/cf/Mignolo_Walter_2009_Epistemic_Disobedience_Independent_Thought_and_De-Colonial_Freedom.pdf) Acesso em: 5 ago. 2024.

MIGNOLO, Walter. *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.

MIGNOLO, Walter. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham, North Carolina: Duke University, 2011.

MILJENović, Sladjana; TRAVAR, Marica; OPSENICA, Sanja. PREDICTION OF CLASSROOM MANAGEMENT STYLES BASED ON TEACHERS' PERSONAL CHARACTERISTICS. *SCIENCE International Journal*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 109–114, 2024. DOI: 10.35120/sciencej0301109m. Disponível em: <https://scienceij.com/index.php/sij/article/view/124>. Acesso em: 16 ago. 2024.

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

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 31–59.

MONTE MÓR, W. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. Londres: Palgrave Macmillan, 2015.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: MARTINEZ, J.; MARTINEZ, Monte Mor, W. *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Editora Pontes, 2018.

MONTE MÓR, W. O Desenvolvimento de Agência em uma Nova Proposta de Alfabetização para a Formação de Professores no Brasil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (orgs) *Novas Alfabetizações, Novas Agências? Uma Perspectiva Brasileira sobre Mindsets, Práticas Digitais e Ferramentas para Ação Social Dentro e Fora da Escola*. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos: revendo o ensino de línguas. [S.l.]: Multiletramentos e ensino, 16 dez. 2020. 1 vídeo (1h:39min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f7zRcvh3t-Y&t=2222s>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos: Projeto que propõe revisões educacionais. USP, 2022. Quadro. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/xjr7WRWBffwSDMYQYhCZvFt/?lang=pt#>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MONTE MÓR, Walkyria; IFA, Sérgio; ONO, Fabrício TP. As pessoas são as suas histórias: uma entrevista com Walkyria Monte Mór. 2021. DOI: Não disponível.

MOTA NETO, J. C. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MOTERANI, Natalia Gonçalves. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 35, n. 2, p. 135-141, 2013.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, A. C. T.; BARCELOS, A. M. F. Emotional labor of a Brazilian public school teacher: domination and resistance in a neoliberal context. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2024. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1515/iral-2024-0076>.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 115-140, 2010.

ONO, Flávio Takeshi Pedro. A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. 157f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Contando estórias para pesquisar ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos: uma autoetnografia. 2018. 289f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PATTISON-MEEK, J. Book Review: *Peacebuilding, Citizenship, and Identity: Empowering Conflict and Dialogue in Multicultural Classrooms*. *Canadian and International Education / Éducation canadienne et internationale*, v. 45, n. 1, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5206/cie-eci.v45i1.9287>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo; FELICETTI, Vera Lucia. Developing Professional Competencies in Higher Education: Classroom Practices in a Brazilian Setting. *Journal of International Society for Teacher Education*, 2022.

POROL, Angelica G.; TAGADIAD, Celso L. The Mediating Effect of School Climate on the Relationship Between Classroom Management of Teachers and Student Connectedness. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54476/ioer-inrj/036038>. Acesso em: 08 ago. 2024

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. Meaning making. *Teaching as a subversive activity*. New York: Delacorte Press, p. 82–97, 1969.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sarah. *Teacher agency: an ecological approach*. Bloomsbury Publishing, 2015.

QUIJANO, A. *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina*. In: *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*, p. 117-142, Buenos Aires: CLACSO, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. cap. 2, p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000.

QUIJANO, Aníbal. *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes (Orgs.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RAMOS, D. et al. Burnout syndrome in different teaching levels during the COVID-19 pandemic in Brazil. *BMC Public Health*, v. 23, 2023.

RAMOS, G. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

RAMPTON, Ben. *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RIBEIRO, Poliana Brito Sena; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. SITES DE REDES SOCIAIS, MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*, São Cristóvão-SE, v. 27, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/6866>. Acesso em: 29 jul. 2024.

RICHARDS, K. The Nature of Qualitative Inquiry. In Richards, K, *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan. 2003 p. 1-46.

RICOEUR, Paul. *Da interpretação*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

RICOEUR, Paul. *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

RIESSMAN, C. K. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications, 2008.

ROCHA, Paulo Henrique Borges da; MAGALHÃES, José Luiz Quadros de; TEIXEIRA, Sílvia Gabriel. *Decolonialidade a partir do Brasil: Volume VIII*. Editora Dialética, 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, B. de S. *A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do sul*. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Natália Luczkiewicz. Letramento crítico e decolonialidade: construindo espaços de ressignificação. *Revista Gatilho*, v. 24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/1808-9461.2023.v24.38312>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 219-246, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RkKqjbycXDYS93kh8bNdLLs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 ago. 2024.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 219-246, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RkKqjbycXDYS93kh8bNdLLs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 ago. 2024.

SIMÕES, E. C.; CARDOSO, M. R. A. Violence against public school teachers and burnout. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 27, n. 3, p. 889-898, 2022. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1413-81232022273.28912020>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Campanha salarial 2024: valorização integral do magistério. 2024. Disponível em: <https://site.sinpro-rio.org.br/camp-salarial-2024-sindicato-promove-novo-ato-publico-no-centro-do-rio/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação- ANPED*, n. 25. Rio de Janeiro: Autores Associados, jan., fev., mar., abr. de 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 143-160, 2002.

SOUZA, M.; LUCCA, S. Burnout Syndrome in public school teachers in Sorocaba, São Paulo, Brazil. *Revista de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, v. 11, n. 4, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21876/rcshci.v11i4.1127>. Acesso em: 28 ago. 2024.

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Understanding and defining literacy. *Background Paper for EFA Global Monitoring Report*, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. 1986.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 33-42. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>.

VERGNA, M. A. (2021). Concepções de letramento para o ensino da Língua Portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. *Texto Livre*, 14(1), e24366. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24366>.

VERSIANI, D. B. *Autoetnografias: conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society — the development of higher psychological process*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial- reflexiones latinoamericanas*. Quito: Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. Colóquio Decolonialidade [vídeo]. Plataforma Youtube. IV Colóquio Decolonialidade Bahia, 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=k66AztrWDAw&ab\\_channel=IVCol%C3%B3quioDecolonialidadeBahia](https://www.youtube.com/watch?v=k66AztrWDAw&ab_channel=IVCol%C3%B3quioDecolonialidadeBahia). Acesso em: 1 ago. 2024.

WALSH, Catherine. Decoloniality, Pedagogy, and Praxis. In: PETERS, M.A. (ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, 2017. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4\\_499](https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_499). Acesso em: 1 ago. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine. On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press, 2018

ZITTOUN, Tania; BRINKMANN, Svend. Learning as meaning making. In: *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer US, 2012. p. 1809-1811.